



UNIL | Université de Lausanne

FACULTE DES SCIENCES SOCIALES ET POLITIQUES
INSTITUT DE PSYCHOLOGIE

Session d'automne 2023

**Les motivations pour les études
universitaires :
Une analyse de profils latents des
gymnasien·ne·s vaudois·e·s**

Mémoire de maîtrise universitaire ès Science en Psychologie
Orientation Psychologie de l'Enfant et de l'Adolescent

Présenté par : Elena Tella
Directeur : Koorosh Massoudi
Expert : Nimrod Waehner-Levin

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier chaleureusement mon Directeur de Mémoire, Monsieur Koorosh Massoudi, pour son temps et ses conseils et pour m'avoir guidée et supervisée dans mon travail.

J'aimerais également remercier Monsieur Nimrod Waehner-Levin pour avoir accepté le rôle d'expert, pour sa disponibilité, pour sa bienveillance, pour son aide précieuse et ses nombreux conseils pour les analyses statistiques.

Je voudrais aussi exprimer ma gratitude à mes parents, mes grands-parents et à mes proches. Sans leur soutien inconditionnel, l'expérience de l'élaboration de ce mémoire n'aurait pas été la même. Un merci particulier à Charlotte Bonalumi et à Nathalie Domenech pour les heures passées à m'écouter parler de mon mémoire et pour leurs conseils.

Enfin, un grand merci à mon partenaire de vie, Lucien Petit, pour son soutien indéfectible durant chaque étape de la conception de ce mémoire et ses nombreuses relectures.

RÉSUMÉ

L'augmentation des étudiant·e·s s'inscrivant à l'Université de Lausanne en faculté de psychologie interroge et demande un certain nombre de réarrangements internes. Ainsi, l'objectif de ce travail est d'explorer les motivations des élèves romand·e·s en dernière année à l'École de maturité pour leur future formation et futur métier. L'exploration des motivations qui poussent les élèves à s'orienter vers leur formation et métier représente un premier pas vers la compréhension de l'augmentation des étudiant·e·s en psychologie. Une analyse de profils latents a permis de mettre en lumière deux profils motivationnels différents, un profil motivationnel orienté vers l'aide, caractérisé par des motivations intrinsèques et un profil motivationnel orienté vers l'employabilité, caractérisé par des motivations extrinsèques. Plusieurs variables sont prédictives de l'appartenance aux profils motivationnels, notamment le genre, le statut social et l'option spécifique suivie au gymnase. Finalement, ce travail démontre que l'appartenance aux profils motivationnels prédit le choix d'études pour les étudiant·e·s prévoyant de débiter des études dans les domaines du business, de la psychologie et de la médecine. Toutefois, l'appartenance à un profil motivationnel ne prédit pas l'indécision vocationnelle chez les élèves romand·e·s.

TABLES DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	2
RÉSUMÉ	3
TABLE DES MATIÈRES	4
1. INTRODUCTION	6
2. REVUE DE LA LITTÉRATURE	9
2.1. CHOIX D'ÉTUDES ET CHOIX VOCATIONNEL	9
2.2. MOTIVATION	10
2.3. LA THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION	12
2.4. FACTEURS IMPORTANTS DANS LE CHOIX D'ÉTUDES : LES MOTIVATIONS	15
2.4.1. LA CURIOSITÉ INTELLECTUELLE	16
2.4.2. AIDER LES AUTRES	16
2.4.3. S'AIDER SOI-MÊME	17
2.4.4. INERTIE : PARCOURS GYMNASIAL	18
2.4.5. STATUT SOCIAL	18
2.4.6. EMPLOYABILITÉ	19
2.4.7. PRESSION EXTERNE : FAMILLE ET PAIRS	20
2.5. LES ÉTUDIANT·E·S QUI CHOISISSENT LA PSYCHOLOGIE	21
2.6. LES PRÉDICTEURS	24
2.6.1. GENRE	24
2.6.2. STATUT SOCIO-ÉCONOMIQUE : STATUT SOCIAL ET NIVEAU D'ÉDUCATION DES PARENTS	26
2.6.3. OPTION SPÉCIFIQUE	28
2.6.4. ADAPTABILITÉ DE CARRIÈRE	29
2.7. INDÉCISION VOCATIONNELLE ET MOTIVATION	32
3. LA PRÉSENTE ÉTUDE	35
4. MÉTHODE	36
4.1. PROCÉDURE	36

4.2. PARTICIPANT·E·S	37
4.3. MESURES	38
4.3.1. LES MOTIVATIONS	38
4.3.2. L'INDICATEUR D'ADAPTABILITÉ	38
4.3.3. L'INDÉCISION VOCATIONNELLE	39
4.3.4. DONNÉES SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES	39
4.4. ANALYSES STATISTIQUES	40
<u>5. RÉSULTATS</u>	<u>42</u>
5.1. STATISTIQUES DESCRIPTIVES	42
5.2. PROFILS MOTIVATIONNELS	42
5.3. PRÉDICTEURS SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES ET PSYCHOLOGIQUE	46
5.4. RÉSULTATS DES PROFILS MOTIVATIONNELS	49
<u>6. DISCUSSION</u>	<u>52</u>
6.1. DISCUSSION DES RÉSULTATS	52
6.1.1. PROFILS MOTIVATIONNELS	53
6.1.2. PRÉDICTEURS DES MOTIVATIONS	57
6.1.3. RÉSULTATS DES PROFILS MOTIVATIONNELS	60
6.2. LIMITATIONS ET RECHERCHES FUTURES	62
6.3. IMPLICATIONS POUR LA PRATIQUE	65
<u>7. CONCLUSION</u>	<u>67</u>
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	<u>69</u>
<u>ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE</u>	<u>82</u>

1. INTRODUCTION

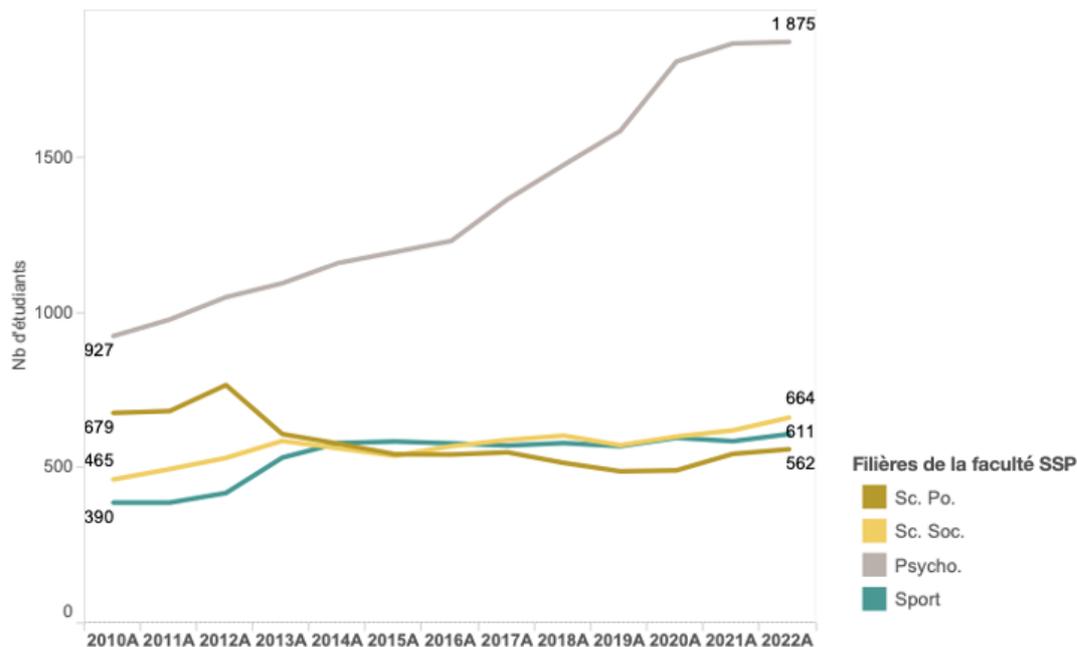
Avant l'entrée dans la vie professionnelle, le parcours de formation est marqué par plusieurs transitions. L'une des principales, selon Bonnefoy et Olry-Louis (2020), est celle marquant la fin du lycée et le début de l'enseignement supérieur. Les élèves doivent alors explorer leurs possibilités afin de construire un projet professionnel dans lequel ils s'engagent. Les décisions en lien avec la carrière sont les plus significatives et délicates que les individus font pendant leur vie (Bimrose & Mulvey, 2015, cité dans Willner et al., 2023). En effet, la construction d'un projet professionnel demande à la personne une réflexion sur elle-même, une identification de ses intérêts personnels et professionnels, ses compétences, ses valeurs mais aussi ses doutes et ses peurs (Faurie & Giacometti, 2017). De plus, la transition entre le lycée et les études supérieures survient dans l'adolescence qui est une période sensible caractérisée par de multiples changements physiques, cognitifs, émotionnels, sociaux (Sawyer et al., 2012) et par la construction de son identité propre (Lannegrand-Willems, 2008).

En Suisse, en 2022, environ 61% des étudiant.e.s ayant la possibilité de poursuivre des études supérieures choisissent une Haute École Universitaire (OFS, 2022). Dans le canton de Vaud, c'est 17% des élèves qui choisissent l'Université de Lausanne ou l'École polytechnique fédérale de Lausanne (État de Vaud, 2023a). Les Universités suisses constatent depuis déjà un certain nombre d'années, une augmentation croissante des inscriptions dans la faculté de sciences sociales et politiques et plus particulièrement dans la filière de psychologie tandis que les inscriptions des autres filières de la faculté restent constantes (Poglia et al., 2004). Comme le montre la figure 1, l'Université de

Lausanne n'est pas épargnée par cet engouement pour les études de psychologie. Cette filière voit ses inscriptions doubler depuis l'année 2010 contrairement aux autres filières de la faculté qui restent stables dans le temps.

Figure 1

Graphique représentant l'évolution des étudiant·e·s dans les filières de la faculté SSP à l'Université de Lausanne



Note. Figure 1 – De UNISIS, Dans quelles facultés les étudiant·e·s de l'UNIL sont-ils inscrits ?, <https://www.unil.ch/statistiques/home/menuinst/statistiques-en-ligne.html>

L'augmentation d'inscriptions dans la filière psychologie à laquelle fait face l'Université de Lausanne nous interroge sur les motivations et les raisons qui poussent ces étudiant·e·s à faire ce choix d'études. En effet, cette augmentation demande à l'Université de Lausanne divers réarrangements au niveau de son organisation interne si bien logistiques, pédagogiques ou encore administratifs. Explorer les motivations qui poussent les étudiant.e.s à choisir et commencer leurs études serait un premier pas vers la compréhension de ce phénomène d'accroissement.

Un certain nombre de modèles et de théories apportent leur compréhension au sujet du processus de choix d'orientation : certains se basent sur la congruence entre la personnalité d'un individu et les caractéristiques d'un environnement (Atitsogbe et al., 2018) comme le modèle RIASEC d'Holland (Holland, 1985) et d'autres sur les valeurs personnelles qui guident les choix et les comportements des individus comme la théorie des valeurs de Schwartz (Schwartz, 1994). Toutefois, dans ce travail nous nous intéressons à la motivation. La théorie de l'autodétermination, développée par Deci et Ryan (2017), propose un cadre intéressant et pertinent afin de répondre aux diverses questions que sous-tend le phénomène d'augmentation des inscriptions en faculté de psychologie à l'Université de Lausanne. Nous tenterons de répondre à trois questions de recherche : peut-on identifier différents profils de motivations aux études parmi les gymnasien·ne·s ? Quelles sont les caractéristiques qui expliquent l'appartenance à ces profils ? De quelles manières ces profils sont-ils associés au choix d'études et à l'indécision vocationnelle ? Répondre à ces questions permettra ainsi d'explorer et de mettre en lumière les motivations des gymnasien·ne·s à choisir leur future formation. Pour y répondre, nous commencerons par exposer une première partie théorique menant aux différentes questions de recherche. Dans un second temps, la méthode utilisée pour ce travail ainsi que les analyses statistiques seront présentées. Finalement, la partie discussion permettra de discuter les différents résultats de ce travail, d'évoquer ses limites et ses implications pratiques.

2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

2.1. CHOIX D'ÉTUDES ET CHOIX VOCATIONNEL

Dans le domaine de l'orientation professionnelle et scolaire, il existe un certain nombre d'écrits qui s'intéressent au choix d'études et au choix vocationnel, c'est-à-dire à la manière dont les individus décident quel métier ils vont exercer. Bujold et Gingras (2000, p.14, cité dans Milani et al., 2006) définissent le choix professionnel comme « l'expression de l'intention d'entrer dans une profession ». Toutefois, dans ce travail, nous nous intéressons aussi au choix d'études. Milani et al., (2007), ne trouvant aucune définition claire du terme de « choix d'études », proposent la suivante : « le choix d'étudier dans un collège donné, dans un programme donné, à un moment spécifique de sa vie dans le but de poursuivre vers une profession donnée » (p. 25). Toutefois, le fait de poursuivre vers une profession donnée peut-être questionnable. En effet, ce qui pousse les élèves à faire des choix de programme n'est pas toujours uniquement lié à une profession (Noël, 2014). En effet, selon le sens que les personnes donnent au travail (*meaning of work*), ils peuvent se diriger vers un métier en particulier pour différentes autres raisons que celles liées à la profession même comme : 1) leurs représentations du travail, l'importance et les valeurs attachées à celui-ci, 2) ce que les personnes cherchent particulièrement dans leur travail et les buts qui guident leurs actions au travail, 3) la cohérence entre les caractéristiques du travail et leurs attentes et valeurs recherchées au travail (Fournier et al., 2020).

2.2. MOTIVATION

« Comprendre pourquoi l'individu agit lorsque rien ni personne ne le contraint à le faire est sans aucun doute un élément déterminant de la compréhension de nombreux contextes, tant professionnel, institutionnel que familial. ... En l'absence de contraintes, la motivation est donc cette explication qui éclaire la cause de l'action d'un individu. Autrement dit, pour beaucoup, la motivation est cette cause qui explique le comportement humain.» (Fenouillet, 2016, p. 3)

Le concept de motivation est utilisé dans de nombreux domaines et il est devenu aujourd'hui un terme familier. Il n'existe alors pas une seule forme de motivation, car elle est devenue un terme générique utilisé communément pour décrire la force qui produit un comportement (Fenouillet, 2016). En fonction du domaine, d'autres notions sont utilisées pour décrire de manière plus précise la nature de la motivation telles que « but », « force », « besoin », « désir », « émotion » ou encore « intérêt » (Fenouillet, 2016). Par conséquent et aussi à cause de la complexité des processus motivationnels (Carré & Fenouillet, 2009), les conceptions théoriques au sujet de la motivation sont abondantes et pour un certain nombre, multifactorielles (Fenouillet, 2016).

Plusieurs auteur·e·s proposent des classifications des théories et des conceptions de la motivation. Certain·e·s auteur·e·s divisent les théories de contenu et de processus (Roussel, 2000). Dans les théories de contenu, on s'intéresse aux forces qui incitent un comportement chez un individu (Roussel, 2000). Les théories de processus, quant à elles, cherchent à expliquer comment les forces et l'environnement interagissent pour motiver un comportement

(Roussel, 2000). Aucune théorie n'a alors comme but de décrire seule la complexité et l'ensemble des phénomènes en jeu dans le processus motivationnel du choix de formation et de carrière (Carré & Fenouillet, 2009). Les théories vont mettre en lumière un aspect de la motivation afin de rendre compte de la direction d'un comportement, de sa force et de sa persistance dans le temps (Carré & Fenouillet, 2009). Ces différents aspects qui expliquent l'origine de la motivation sont abondants et peuvent à la fois être internes ou externes (Fenouillet, 2016).

De multiples définitions du concept de la motivation existent. Thill et Vallerand (1993, cité dans Fenouillet, 2016, p.10) le définissent comme : « un construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ». Selon Mucchielli, (2015, p.7) : « Être motivé, c'est d'abord pouvoir trouver un sens à son action ». La perte de sens serait alors pour un individu la base de son amotivation (Mucchielli, 2015). Afin de comprendre les conduites humaines sous le prisme du concept de la motivation, il faut considérer les significations que les individus donnent à leur conduite (Mucchielli, 2015). Ce sens ou cette signification que donnent les individus à leur conduite « naît d'un rapport à quelque chose [et] est en effet toujours sens de quelque chose dans ou par rapport à quelque chose » (Mucchielli, 2015, p. 9). Il est possible de rapprocher cette idée à la notion de perception de la valeur d'Eccles et Wigfield (2002). En effet, selon ces auteurs, la perception que les individus ont d'une tâche, si elle est utile, importante, selon le coût qu'elle demande et sa valeur intrinsèque, détermine la motivation d'un individu à initier une tâche.

Il s'agit ici d'un aperçu de la multiplicité des définitions et diverses conceptions de la motivation. Au sein de ce travail, c'est la théorie de l'autodétermination proposée par Ryan et Deci (2017), présentée dans la section suivante, qui est choisie dans le but d'apporter un éclairage sur les différents types de motivations pour les études.

2.3. LA THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION

La théorie de l'autodétermination (TAD) (Ryan & Deci, 2017) postule une tendance innée à croître et à s'actualiser chez les individus. Les individus seraient alors disposés à s'engager dans des activités développant leurs compétences et améliorant leur bien-être. Cependant, afin de pouvoir s'actualiser, l'individu doit d'abord satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'appartenance sociale (Ryan & Deci, 2017). Premièrement, le besoin d'autonomie (besoin d'autoréguler ses expériences et actions) est satisfait lorsque les comportements d'un individu sont approuvés par lui-même ou conformes à ses intérêts (Ryan & Deci, 2017). Ce besoin n'est pas lié à l'indépendance, il est spécifiquement caractérisé par le fait d'être à la source de ses propres décisions (Ryan & Deci, 2017). Ainsi, les individus ont besoin d'être profondément convaincus d'être à l'origine de leurs actions. La TAD conçoit uniquement les actions intentionnelles comme auto-régulées ou autonomes (Ryan & Deci, 2017). Le besoin de compétence implique le besoin de l'individu de se sentir efficace et qu'il maîtrise les tâches qu'il effectue afin de parvenir à des objectifs qui lui sont importants (Ryan & Deci, 2017). Ce besoin peut facilement être ébranlé et peut s'affaiblir dans certains contextes dans lesquels

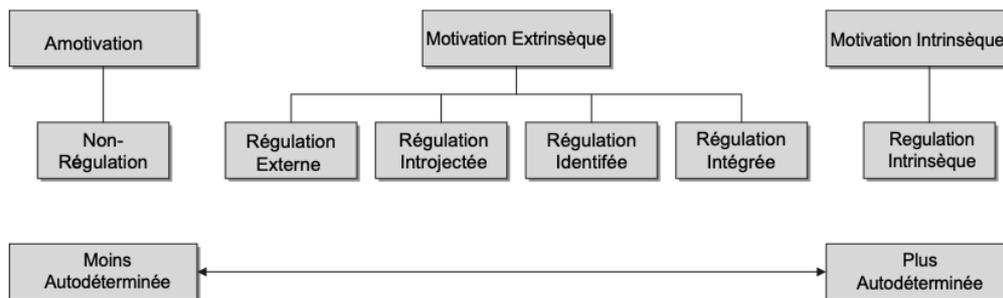
des tâches sont trop difficiles ou recevant trop de feedbacks négatifs ou encore par des facteurs internes comme les auto-critiques et la comparaison sociale (Ryan & Deci, 2017). Le besoin d'appartenance sociale correspond au besoin de se sentir connecté·e socialement, d'être signifiant·e pour les autres et d'appartenir à un groupe ou à des organisations sociales (Ryan & Deci, 2017).

Dans la TAD, la motivation est définie par l'engagement d'un individu dans une tâche spécifique (Deci & Ryan, 2008). Cette théorie ne conçoit pas la motivation comme un concept unidimensionnel variant uniquement de manière quantitative en postulant qu'une motivation accrue, même si celle-ci est provoquée, conduit à des performances plus efficaces et meilleures (Deci & Ryan, 2008). À l'inverse, la théorie présente différents types de motivation et le type de motivation a plus d'importance que son intensité sur l'efficacité et la qualité des performances (Deci & Ryan, 2008). Il existe ainsi deux types de motivation : 1) la motivation intrinsèque et 2) la motivation extrinsèque (Deci et Ryan, 2008). La motivation intrinsèque est caractérisée par l'engagement de l'individu dans une tâche, car celle-ci est une source de gratification : l'individu retire du plaisir, de la satisfaction dans cette tâche ou la trouve intéressante (Deci & Ryan, 2008). Cette motivation est, par exemple, associée à une plus grande persistance, à des sentiments positifs, à une performance plus élevée, une meilleure santé mentale (Deci et Ryan, 2008) et une concentration plus soutenue chez l'individu (Ryan & Deci, 2017). Quant à la motivation extrinsèque, ici, l'individu s'engage dans une tâche pour ses conséquences extérieures, par exemple, une récompense ou l'évitement d'une punition (Deci & Ryan, 2008). Quatre différents types de motivation extrinsèque sont déclinés sur un continuum d'autodétermination et sont présentés sur la figure 2 (Deci & Ryan, 2008, p. 27)

: 1) la régulation externe, 2) la régulation introjectée, 3) la régulation identifiée et 4) la régulation intégrée.

Figure 2

Les types de motivation et de régulation et leur place sur le continuum de l'autodétermination



Note. De « Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. », par Deci, E. L., & Ryan, R. M., 2008, *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(1), 24-34., p. 27 <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.24>.

Il est important de définir le concept d'internalisation afin de comprendre pourquoi les types de motivation diffèrent selon leur degré d'autodétermination. L'internalisation correspond au processus à travers lequel les individus intègrent graduellement une activité ou un comportement qui ne procure pas de satisfaction, qui n'est donc pas généré par la motivation intrinsèque (Ryan & Deci, 2000). Toutes les activités ne procurent pas de la satisfaction, toutefois, pour des raisons différentes et selon leur degré d'internalisation, elles sont réalisées par les individus. Dans la régulation externe, aucune internalisation n'a eu lieu et elle représente le type le plus contrôlé de la motivation extrinsèque (Ryan & Deci, 2000). Le type de motivation de la régulation introjectée (aussi appelée introjection) implique que l'individu accepte une demande ou une exigence sans les faire totalement siennes ainsi ces contraintes ont un aspect aliénant et exerce sur l'individu un certain contrôle (Deci & Ryan, 2008). Avec

la régulation identifiée (aussi appelée identification), le sujet accepte de faire siens certains facteurs externes qui dirigent son comportement, car ceux-ci peuvent avoir un effet bénéfique pour lui (Deci & Ryan, 2008). De cette manière, il s'identifie à la valeur de l'action et accepte de réguler son comportement, il ressent alors une plus grande autonomie et moins de sentiment de contrainte (Deci & Ryan, 2008). Finalement, avec la régulation intégrée (aussi appelée intégration), l'identification à l'action est plus forte si bien que l'individu parvient à y joindre des aspects plus personnels ce qui le fait évoluer et se découvrir (Deci & Ryan, 2008). Ce dernier type est le plus poussé et représente le meilleur type pour que des comportements trouvant leur origine dans des motivations extrinsèques deviennent autonomes et autodéterminés (Deci & Ryan, 2008). La TAD met en avant que plus les individus sont mobilisés par une motivation autodéterminée plus cela est bénéfique pour eux et leur bien-être (Ryan & Deci, 2017 ; Ryan & Deci, 2000), .

2.4. FACTEURS IMPORTANTS DANS LE CHOIX D'ÉTUDES : LES MOTIVATIONS

Plusieurs recherches se sont intéressées aux facteurs qui motivent les étudiant·e·s à faire un choix quant à leur parcours académique (Poglia & Molo, 2007). Ces motivations sont caractérisées soit par le fait d'être externes (extrinsèques) à l'individu ou au contraire internes à l'individu (intrinsèques). Une multitude de ces facteurs ont alors été étudiés. Bien que tous pertinents pour la compréhension du choix des études supérieures, ci-dessous seront abordés les facteurs les plus pertinents selon l'angle de ce travail. Sept dimensions sont proposées afin de mettre en lumière les motivations des gymnasien·ne·s romand·e·s selon les études qu'ils prévoient de débiter.

2.4.1. LA CURIOSITÉ INTELLECTUELLE

La théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle de Lent (2008) met en avant que l'intérêt pour une activité ou un domaine représente le déterminant le plus important ayant un impact sur la motivation des individus à s'engager et à s'investir dans une tâche ou non. Les individus vont alors choisir des activités qui répondent à leurs intérêts et leurs préférences (Lent, 2008). Plusieurs auteur·e·s démontrent alors que le facteur ayant le plus d'influence sur le choix des études des étudiant.e.s est un facteur intrinsèque, celui de l'intérêt pour le domaine étudié (Poglia et al., 2004 ; Boudrenghien & Frenay, 2011). Selon Poglia et al. (2004), le facteur perçu par les étudiant·e·s suisses comme celui qui a le plus motivé leur choix d'études est l'intérêt pour le domaine d'étude en soi – et ceci pour toutes les branches.

2.4.2. AIDER LES AUTRES

Il est possible d'aider et de prendre soin des autres à différents niveaux et dans différentes sphères de la vie, notamment au travail. L'essence de certains métiers est le contact avec les autres et l'aide aux autres, bien qu'ils puissent relever de différents secteurs (sanitaire, social ou encore éducatif) (Edey Gamassou & Moisson-Duthoit, 2012). Ce facteur est généralement proposé dans la littérature pour comprendre les motivations des étudiant·e·s à vouloir s'engager dans une formation de manière plus large. En effet, il est souvent proposé dans la catégorie « *social* », mais ce terme suggère aussi le contact avec les autres et pas spécifiquement le fait de leur apporter son aide. Ce facteur « *social* » est proposé et mis en avant dans certaines études surtout concernant

les étudiant·e·s qui souhaitent se diriger vers les études de psychologie (Collisson et al., 2021 ; Dufoyer, 1996) ou chez les étudiant·e·s qui suivent déjà des études dans le domaine de la santé (Boudrenghien et al., 2011). Ces études montrent d'ailleurs que pour ces étudiant·e·s, cette dimension est l'une des plus importantes pour leur choix d'études. Toutefois, le facteur, plus précis, « *d'aider les autres* » peut être un facteur important aussi pour les étudiant·e·s souhaitant se diriger vers les études de la santé mais aussi vers les études de droit ou de l'enseignement, par exemple. Cette dimension fait alors partie de l'échelle de motivation, car elle peut caractériser de nombreux métiers et par conséquent être un facteur important pour le choix d'études.

2.4.3. S'AIDER SOI-MÊME

Selon les expériences et les difficultés personnelles, ils se pourraient que certaines personnes cherchent en leurs études et leur travail des aspects qui leur permettraient de mieux comprendre leur propre fonctionnement ou leurs difficultés. Les personnes peuvent également simplement chercher à mieux se comprendre et à améliorer leur propre fonctionnement au travers de leurs études. Il a, par exemple, été démontré que les étudiant·e·s des sciences sociales étaient particulièrement motivés par le développement de valeurs et le développement personnel dans leurs études (Poglia et al., 2004). Ce facteur a aussi été mis en avant comme important pour les étudiant·e·s désirant débiter les études de psychologie (Collisson et al., 2021 ; Dufoyer, 1996). Ce facteur est moins fréquent dans la littérature et moins mis en avant que les autres facteurs cités précédemment. Néanmoins, il nous apparaît comme un facteur important à prendre en compte et à intégrer à notre échelle de motivation.

2.4.4. INERTIE : PARCOURS GYMNASIAL

Les études pré-universitaires et la réussite dans celles-ci possèdent un impact important sur le choix des études (Poglia & Molo, 2007). Bratti et Staffolani (2001) montrent que des facteurs inertiels liés à des décisions prises dans le passé, notamment le type de diplôme d'études secondaires obtenu, influencent le choix de la faculté universitaire. Ces résultats suggèrent que les élèves tiennent compte de leurs chances de réussite dans les différentes facultés universitaires selon leurs performances au lycée lorsqu'ils font leur choix de formation (Bratti & Staffolani, 2001). Meyer (1996, cité dans Poglia et al., 2004) montre à travers une enquête réalisée en Suisse, que le type de maturité n'est pas décisif pour la réussite des études mais qu'il peut influencer les étudiant·e·s à s'engager dans une discipline plutôt qu'une autre. De plus, certains cours proposés à l'École de maturité peuvent permettre de rendre plus claire la vision que les élèves ont d'un métier ou d'une discipline. Il a été démontré que plus un élève est capable de se représenter quel métier il désire exercer dans le futur, plus il sera motivé à s'engager dans la formation (Lens & Decruyenare, 1991, cité dans Viau 1994).

2.4.5. STATUT SOCIAL

La plupart du temps, la position sociale est mesurée selon la profession que l'on exerce (Joye et al., 2023). En effet, la profession représente la contribution d'une personne à la société et elle conditionne aussi ce que la personne reçoit en retour : son revenu, sa considération et même parfois son pouvoir (Joye et al., 2023). Joye et al. (2023) ont mené une étude afin de classer

un certain nombre de professions selon leur prestige en Suisse en 2019. Les résultats montrent que les métiers perçus comme les plus prestigieux sont médecin spécialiste et généraliste, professeur d'université, directeur d'entreprise, pilote d'avion et juge (Joye et al., 2023).

Le prestige est un facteur particulièrement important pour les étudiant·e·s qui souhaitent se diriger vers les études des sciences exactes (Poglia et al., 2004). Les résultats de l'étude de Poglia et al. (2009) opposent d'une part les étudiant.e.s des sciences exactes et techniques au prestige de leur formation (et à ses débouchés) et d'autre part les étudiant·e·s en sciences sociales, qui, quant à eux, sont plus sensibles aux aspects humains et éthiques, ayant rarement soutenu une maturité scientifique et moins intéressé·e·s par le prestige des études ou les débouchés de celles-ci (Poglia et al., 2004).

2.4.6. EMPLOYABILITÉ

Il existe un certain nombre de définitions de l'employabilité mais il n'existe pas de consensus vers une définition. Ce concept traduit la capacité à être employé (Hofaidhllaoui & Alain, 2014). Certains auteurs proposent trois éléments fondamentaux pour définir le terme d'employabilité : la capacité à obtenir un emploi initial, la capacité à conserver cet emploi et la capacité à trouver un emploi si nécessaire (Hillage & Pollard, 1998, cité dans Hofaidhllaoui & Alain, 2014). Le premier élément, la capacité à trouver un emploi initial, est particulièrement pertinent dans le cadre de ce travail. On entend alors les aptitudes et les compétences qui font qu'une personne est employable dans son domaine et selon les débouchés et les perspectives professionnelles. Dans plusieurs études, notamment celle de Connor et al. (1999, cité dans Watts, 2006),

il est démontré que l'employabilité est comprise parmi les facteurs les plus décisifs dans le choix d'études et de carrière. Il a plus précisément été démontré que chez les étudiant·e·s en santé, les débouchés et les perspectives d'emploi étaient le second critère de choix d'études (après l'intérêt) (Boudrenghien et al., 2011).

2.4.7. PRESSION EXTERNE : FAMILLE ET PAIRS

Les parents et leur soutien ont une importance primordiale dans le choix d'orientation de leur enfant. Viau soutient que « dès les premières années de leur enfant et jusqu'à l'âge adulte, les parents assumeront le rôle d'éducateur et participeront activement à sa formation scolaire » (2009, p. 74). Plusieurs auteurs, tels que Grenier (2010), se questionnent d'ailleurs sur le rôle des parents et proposent des attitudes et des comportements afin soutenir au mieux leur enfant dans le processus d'orientation. Il a été montré que les adolescent·e·s qui se sentent soutenu·e·s par leurs parents s'impliquent plus dans des activités exploratoires de formation et ont des aspirations académiques plus grandes (Gagnon et al., 2019). De plus, plus les adolescent·e·s sont soutenu·e·s dans leur autonomie par leurs parents, plus ils auront une perception positive de leur autonomie en ce qui concerne leurs décisions de carrière (Guay et al., 2003). Les pairs ont aussi un impact non négligeable sur le choix d'orientation. En effet, les amis prennent une place importante dans la vie des enfants mais aussi et surtout dans celle des adolescent.e.s (Viau, 2009). On sait, de plus, que les relations sociales sont primordiales au moment de l'adolescence. La plupart des adolescent·e·s voient en l'école non seulement un lieu d'apprentissage mais

aussi un lieu social ou divers types relations sociales peuvent se créer (Viau, 2009).

Ainsi, le choix de carrière peut aussi être influencé par des facteurs externes, ici la famille et les pairs. De plus, selon le profil décisionnel de la personne, le regard des autres notamment celui de ses « autres significatifs » peut avoir beaucoup d'importance dans la prise de décision. Gati et al. (2012) proposent plusieurs dimensions qui caractérisent les profils décisionnels lorsqu'il s'agit de prendre une décision pour sa carrière. Parmi onze différentes dimensions, on peut trouver « *consulting with others* », « *dependence on others* » et « *desire to please others* » (Gati et al., 2012). Ces trois dimensions mettent en avant des facteurs externes ayant une influence sur la décision que prend l'individu. De cette manière, pour certains individus le regard des autres, le fait d'être dépendant de l'opinion des autres et le désir de plaire aux autres ont une importance primordiale dans leur manière de prendre une décision de carrière.

2.5. LES ÉTUDIANT·E·S QUI CHOISISSENT LA PSYCHOLOGIE

Dans ce travail, nous nous intéressons aussi aux élèves qui envisagent d'étudier la psychologie et ce qui les motive à faire ce choix qui semble être un sujet n'ayant pas suscité beaucoup d'études en Suisse. Toutefois, en 1996, Dufoyer se penche sur cette question et découvre que les étudiant·e·s en psychologie sont principalement des femmes. Cette étude révèle aussi que les étudiant·e·s en psychologie sont plutôt « littéraires » (Dufoyer, 1996), c'est-à-dire des étudiant·e·s dont leur enseignement secondaire n'était pas concentré sur les sciences exactes mais plutôt sur la littérature. Il est de plus mis en avant que

les étudiant·e·s en psychologie perçoivent un décalage entre leurs études et la réalité professionnelle et ressentent un manque d'expérience à la fin de leurs études ce qui mène une grande partie de ces étudiant·e·s à poursuivre des formations complémentaires (Dufoyer, 1996).

L'étude de Dufoyer (1996) met aussi en avant que plusieurs auteurs (Oléron, 1967 ; Huteau, 1973 ; Guillec, 1983 ; McKenzie & Cangemi, 1978) avant cela avaient déjà pointé l'intérêt prononcé des étudiant·e·s en psychologie pour l'aspect social, l'aide aux autres et la connaissance de l'humain. Ces résultats font écho à ceux, plus récents, de Collisson et al. (2021) qui montrent que les deux principales raisons pour lesquelles les étudiant·e·s choisissent la psychologie sont le désir d'exercer un changement positif dans la vie des autres et le désir de comprendre et d'expliquer les pensées et les actions des individus. Il semblerait, de plus, que les étudiant·e·s qui choisissent la psychologie sont ceux qui souhaitent mieux se connaître eux-mêmes (Carron, 1985, cité dans Dufoyer, 1996) ou ayant des préoccupations narcissiques (Ricateau, 1983, cité dans Dufoyer, 1996).

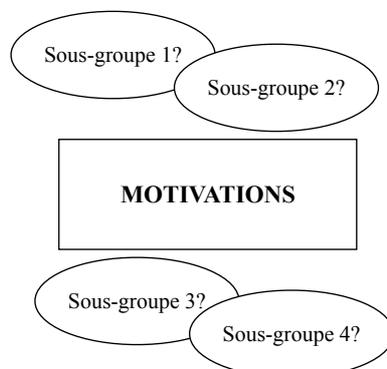
Ce résultat est particulièrement intéressant, car la génération Z (correspondant aux personnes nées entre 1995 et 2010) possède une santé mentale plus pauvre que les générations précédentes, avec plus d'épisodes de détresses mentales sévères et d'épisodes dépressifs majeurs, ce qui contribue à expliquer l'intérêt des étudiant·e·s pour le champ de la psychologie (Collisson et al., 2021). Mais, la génération Z est aussi plus consciente des troubles de la santé mentale et est plus encline à suivre une psychothérapie que les générations précédentes (Collisson et al., 2021).

La notion du prestige du métier ou des études de psychologie est très peu abordée dans la littérature. Toutefois, il a très récemment été démontré que la perception du prestige du métier de psychologue, en Suisse, se situait dans une catégorie légèrement au-dessus de la moyenne (Joye et al., 2023). Le métier de psychologue n'est donc pas perçu l'un des métiers le plus prestigieux contrairement par exemple aux métiers de juge, de pilote d'avion ou encore de médecin (Joye et al., 2023).

Première question de recherche : Différents apports théoriques ont alors été présentés. La théorie de l'autodétermination et son postulat que les comportements des individus sont sous-tendus par différents types de motivation et les diverses motivations pouvant expliquer le choix d'études ont été exposés. Ces éléments mènent alors à notre première question de recherche schématisée ci-dessous (schéma 1): quels sont les principaux sous-groupes d'élèves en fonction de leurs motivations pour leur choix d'études ?

Schéma 1

Première question de recherche



2.6. LES PRÉDICTEURS

Plusieurs facteurs pouvant avoir un impact sur les motivations et par conséquent sur l'orientation des élèves ont pu être identifiés. Lent (2008) explique que les intérêts professionnels ne sont pas toujours le seul facteur pris en considération afin de procéder à un choix professionnel ou d'études et sont parfois compris avec d'autres facteurs. En d'autres termes, les motivations peuvent être influencées par d'autres facteurs. Ici, il semble important d'explicitier le lien entre les notions d'intérêts professionnels et de motivation. Les intérêts professionnels relèvent des études de la motivation et représentent l'un des déterminants du choix d'orientation (Huteau, 2007). Vrignaud et Bernaud (2005) expliquent que les intérêts professionnels sont les forces d'attrait (qui peut être compris comme synonyme de la motivation) de grands secteurs d'activités professionnelles. Ainsi, nous comprenons les intérêts professionnels comme une opérationnalisation de la motivation. L'un des objectifs de ce travail est d'explorer les facteurs, appelés prédictors, pouvant prédire et influencer les motivations et l'appartenance aux profils motivationnels. Les différents prédictors retenus dans ce travail seront présentés et décrits ci-dessous.

2.6.1. GENRE

Selon Vouillot (2007), l'orientation scolaire ou professionnelle à l'adolescence persiste à être influencée par la division sexuée. Baudelot et Establet (2001) constatent que l'influence du genre sur l'orientation demeure, et ce de manière internationale. Les domaines d'études dans lesquels on trouve majoritairement des filles ou des garçons sont les mêmes, et ce à travers les différents pays (Baudelot & Establet, 2001). Ils mettent en avant que l'on trouve

majoritairement des filles dans les filières destinées à la formation des enseignants, des artistes, des littéraires, de l'information, des ménagères et des personnels de santé (Baudelot & Establet, 2001). Quant aux garçons, on les trouve majoritairement dans les filières de mathématiques, de sciences de l'ingénierie, d'architecture, de production industrielle, de transport, d'agriculture et de droit (Baudelot & Establet, 2001). De manière plus générale, Lafontaine et al. (2010) démontrent que les filles sont plus intéressées par les études en sciences humaines et les garçons par les sciences exactes, de plus ces résultats sont constants depuis 1997. Su et al. (2009) mettent eux aussi en avant des différences entre les genres au sujet des intérêts professionnels. Ils démontrent que les hommes se dirigent vers des carrières orientées sur les « choses » avec des intérêts plus réalistes, investigateurs et marqués pour les domaines de la science, l'ingénierie, les mathématiques et la technologie (Su et al., 2009). Les femmes, quant à elles, choisissent plutôt des carrières orientées vers les « personnes » et ont des intérêts plus artistiques, sociaux et conventionnels et moins envers les domaines de la science, l'ingénierie, les mathématiques et la technologie (Su et al., 2009).

Vouillot (2007) explique ces différences par le fait que nous nous représentons une personne-type (prototype) pour les formations et professions auxquelles nous attribuons des compétences, des traits de personnalité, des styles de vie, des intérêts ou encore des valeurs (Marro & Vouillot, 1991, cité dans Vouillot, 2007). Ainsi, pour qu'une profession ou une formation soit attractive, il est nécessaire qu'il y ait une certaine congruence entre l'image que nous nous faisons de nous-même et celle du prototype que nous nous représentons d'une formation ou d'une profession (Vouillot, 2007). Toutefois, étant donné le

marquage sexué du travail, beaucoup de formations et de professions produisent des prototypes sexués (Vouillot, 2007). Par conséquent certaines formations ou professions sont alors considérées comme « masculines » ou « féminines » et ce non seulement parce qu'elles sont plus investies par des hommes ou des femmes, mais aussi, car selon les conditions de travail, les aptitudes, les intérêts et les caractéristiques physiques que l'on imagine d'une formation ou d'une profession conviendraient mieux à une femme ou à un homme (Vouillot, 2007).

2.6.2. STATUT SOCIO-ÉCONOMIQUE : STATUT SOCIAL ET NIVEAU D'ÉDUCATION

DES PARENTS

Dans ce travail, nous nous sommes intéressés au statut social et au niveau d'éducation des parents comme prédicteurs de la motivation chez nos participant·e·s. Nous pouvons réunir ces deux prédicteurs en une catégorie plus large qu'est le statut socio-économique.

L'influence du statut social sur les motivations et les intérêts vocationnels est discutée dans la littérature. D'une part, plusieurs auteur·e·s (Poglia et al., 2004 ; Ali et al., 2005 ; Poglia & Molo, 2007 ; Deniz et al., 2015) mettent en évidence que le statut social des parents n'influence pas ou très faiblement les intérêts et les choix vocationnels. Toutefois, certaines de ces études (Ali et al., 2005 ; Deniz et al., 2015) admettent que l'évaluation du statut socio-économique dans leur étude est considérée comme une limite. En effet, la mesure utilisée dans leur étude afin d'évaluer le niveau social serait définie comme trop simple et obsolète (Liu et al., 2004, cité dans Ali et al., 2005) et le statut socio-économique est un concept qui peut être influencé par de nombreuses variables (Deniz et al., 2015). Et d'autre part, il a été démontré que l'origine socio-

culturelle influence le choix d'études universitaires dans vingt-huit pays, ainsi plus le statut social d'un jeune est élevé, plus il aura tendance à souhaiter entamer des études universitaires (Huillery & Guyon, 2014). Ainsi, le statut social et économique peut influencer l'accès aux hautes études. Lent (2008) explique que le choix vocationnel peut être influencé par différentes variables et notamment le statut socio-économique, ainsi les intérêts vocationnels ne sont alors plus la variable la plus importante prise en compte par les individus quant à leur choix vocationnel.

Quant au niveau d'éducation des parents, certains auteurs affirment que le niveau de diplôme des parents est fortement corrélé avec le niveau de diplôme obtenu de leur enfant (Place & Vincent, 2009 ; Dupriez et al., 2009). Toutefois dans ces recherches, le lien entre le niveau d'étude des parents et le domaine d'étude dans lequel les élèves reçoivent leur diplôme n'est pas investigué. D'autres recherches explorent alors plus précisément le lien entre le niveau d'éducation des parents et le choix d'études selon le domaine étudié. Par exemple, Lafontaine et al. (2010) soutiennent que plus le niveau d'éducation des parents est faible, plus les élèves (et ce autant les filles que les garçons) se dirigent vers les domaines des sciences humaines et sociales et moins vers le domaine des sciences. De la même manière, Poglià et al. (2004) constatent qu'il n'y a pas de différence sensible entre le niveau de formation des parents et la branche d'étude choisie par les élèves. Ils constatent un niveau d'étude légèrement plus élevé, avec une taille de l'effet faible, chez les pères et les mères des élèves en sciences techniques et exactes.

2.6.3. OPTION SPÉCIFIQUE

L'École de Maturité combine dans son programme des disciplines fondamentales, qui sont obligatoires, ainsi qu'une option spécifique (abrégée OS) et une option complémentaire à choix (État de Vaud, 2023b). Cette dernière n'est suivie qu'en troisième et dernière année du cursus tandis que l'option spécifique est choisie au moment de l'inscription à l'École de Maturité et accompagne les élèves jusqu'à la fin de leur cursus gymnasial (État de Vaud, 2023b). Ainsi certain·e·s élèves découvrent une discipline en choisissant une de ces OS ou la choisissent en fonction de leur projet d'études futures. Dix options spécifiques sont proposées aux futurs élèves : philosophie et psychologie, espagnol, italien, grec, latin, économie et droit, biologie et chimie, physique et applications des maths, arts visuels et musique (État de Vaud, 2023b). Certain·e·s étudiant·e·s décidant de s'inscrire dans une Haute école universitaire ont donc déjà reçu auparavant un enseignement au gymnase de la discipline qu'ils prévoient d'étudier.

Plusieurs auteur·e·s se sont intéressé·e·s au sujet de l'impact de l'orientation des études pré-universitaire sur le choix d'études. Selon Poggia et al. (2004), la littérature montre des résultats contrastés : dans certaines recherches le lien est significatif alors que dans d'autres l'orientation des études pré-universitaires n'est pas décisive pour l'orientation de la suite des études. Pour certain·e·s, les élèves ayant obtenu une maturité orientée plutôt vers la littérature auraient alors plutôt tendance à choisir les sciences humaines ou sociales, le droit ou la médecine et seraient sous-représentés dans les études des domaines de l'économie, des sciences exactes, des sciences naturelles et des

sciences techniques (Meyer, 1996, cité dans Poggia et al., 2004). Tandis qu'il s'agit de l'inverse pour les élèves obtenant une maturité plutôt orientée scientifique ou poussée en mathématiques (Meyer, 1996, cité dans Poggia et al., 2004 ; Lafontaine et al., 2010). Les élèves obtenant une maturité économique poursuivent quant à eux dans ce domaine par la suite (Meyer, 1996, cité dans Poggia et al., 2004). Pour d'autres, les élèves peuvent alors vouloir rompre avec l'orientation de leurs études pré-universitaires et ceci serait la conséquence du fait que des décisions provisoires sont faites par les élèves au moment de début de l'École de maturité et la décision définitive du domaine d'étude universitaire est souvent prise lors de la fin de l'École de maturité (Galley & Droz, 1999, cité dans Poggia et al., 2004).

2.6.4. ADAPTABILITÉ DE CARRIÈRE

Savickas (2005, p. 51) définit l'adaptabilité de carrière comme « a psychosocial construct that denotes an individual's readiness and resources for coping with current and imminent vocational development tasks, occupational transitions, and personal traumas ». L'adaptabilité de carrière se concentre sur le processus d'adaptation par lequel les individus construisent leur carrière (Savickas, 2005). L'adaptabilité de carrière est composée de quatre dimensions différentes, qui forment les « 4C » : la préoccupation (*concern*), le contrôle (*control*), la curiosité (*curiosity*) et la confiance (*confidence*) (Savickas, 2005). Ces quatre dimensions comprennent des attitudes spécifiques, des croyances et des compétences qui forment les comportements d'adaptation nécessaires afin de maîtriser les tâches développementales, appréhender les transitions professionnelles et résoudre les traumatismes personnels (Savickas, 2005).

La préoccupation comprend la définition d'objectifs de carrière et est ainsi liée à la planification de carrière. Le contrôle correspond au degré auquel les individus pensent qu'ils sont responsables de leur propre développement de carrière. La curiosité implique la recherche des informations professionnelles et l'exploration de ce que les professions peuvent offrir afin de découvrir les rôles qui nous conviennent. Finalement la confiance correspond à la confiance qu'un individu se fait quant à résoudre des problèmes rencontrés lors de la construction de sa carrière (Savickas, 2005). Ainsi, un individu ayant une bonne adaptabilité de carrière sera préoccupé au sujet de son futur professionnel, accroîtra son contrôle personnel sur son futur vocationnel, montrera de la curiosité quant à lui-même et aux futures potentielles carrières et renforcera sa confiance vis-à-vis de la poursuite de ses aspirations (Savickas, 2005). Une adaptation de carrière efficace requiert une prise en charge de son parcours professionnel qui soit en accord avec l'image qu'un individu a de lui-même et son projet professionnel (Morin, 2015). Ceci implique que l'individu doive posséder une certaine connaissance, affirmation et maîtrise de soi (Morin, 2015).

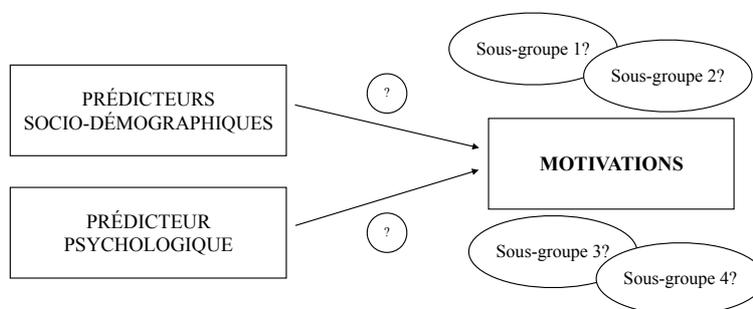
L'influence de l'adaptabilité de carrière a beaucoup été étudiée. Il a notamment été montré qu'elle peut prédire la satisfaction de vie des individus (Cabras & Mondo, 2018) et le bien-être personnel et professionnel des individus adultes (Maggiori et al., 2013) mais aussi chez les adolescent·e·s (Hirschi, 2009). Il semblerait aussi qu'il existe un lien entre l'adaptabilité de carrière et les intérêts professionnels (Rossier, 2015, cité dans Rossier Ginevra et al., 2016 ; Soresi et al., 2012). Plusieurs auteur·e·s (Soresi et al., 2012 ; Ginevra et al., 2018) démontrent que plus les individus font preuve d'adaptabilité de carrière et plus précisément la dimension de curiosité, plus l'ampleur des intérêts

professionnels est grande. Finalement, il semble qu'une corrélation positive existe entre l'adaptabilité de carrière et la motivation (Pouyaud et al., 2012) et sur la motivation de carrière (Najib & Aljanabi, 2020). Plusieurs notions du concept d'adaptabilité de carrière peuvent être liées avec la TAD. Cette théorie souligne l'importance de la motivation extrinsèque : en effet, les individus possédant une forte motivation extrinsèque sont plus susceptibles de rechercher des situations d'apprentissage et de travail qui correspondent à leurs valeurs et intérêts (Ryan & Deci, 2017). Ainsi, nous pourrions supposer qu'ils seraient plus enclins à démontrer une meilleure adaptabilité de carrière en recherchant des opportunités d'études et de carrière qui leur correspondent.

Deuxième question de recherche : différents prédicteurs ainsi que leur potentielle influence sur l'orientation ont été présentés ci-dessus. Cette pluralité des prédicteurs et leur influence nous amènent à nous demander de quelle manière ils sont associés aux différents profils motivationnels concernant le choix d'étude.

Schéma 2

Deuxième question de recherche



2.7. INDÉCISION VOCATIONNELLE ET MOTIVATION

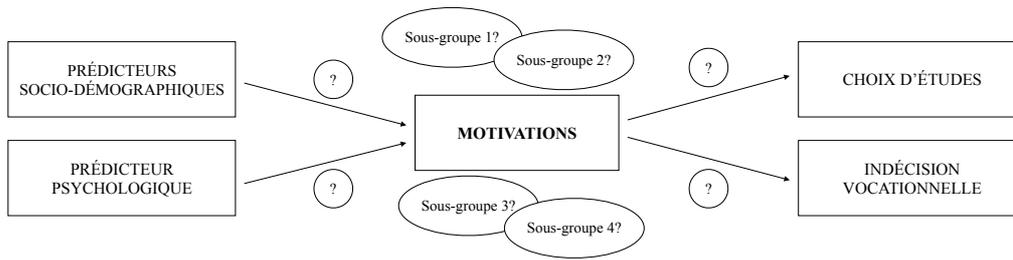
L'exploration de carrière et l'orientation demandent un certain nombre de compétences comme le fait de prendre des décisions afin de pouvoir porter au mieux son projet professionnel. Ainsi, il est possible de rencontrer certaines difficultés lors de la définition des choix d'études et professionnels et elles peuvent s'accroître particulièrement lors de transitions scolaires (Faurie & Giacometti, 2017). L'indécision vocationnelle est l'une des difficultés que certain·e·s élèves peuvent rencontrer lors de leur processus d'orientation. Elle est définie comme « les problèmes que les individus peuvent rencontrer en faisant leur décision de carrière » (Gati et al., 1996, p. 510) [traduction libre]. Ce concept a aussi été reconnu comme un facteur important exerçant une influence sur le processus de décision de carrière des individus (Blustein, 1992, cité dans Guay, 2005). Certains auteurs ont étudié le lien entre l'indécision vocationnelle et la motivation et mettent en avant que le processus de prise de décision puisse être facilité par des motivations internes (Guay, 2005 ; Guay et al., 2003), autrement dit par des motivations intrinsèques. Ainsi, les élèves qui explorent les possibilités d'études ou recherchent des informations sur les professions par choix et par plaisir seraient plus efficaces dans le processus de décision (Guay, 2005). Il semblerait alors que le type de motivation qui sous-tend l'exploration des possibilités des études puisse avoir un impact sur l'indécision vocationnelle.

Troisième question de recherche : les liens explorés entre la motivation et l'indécision vocationnelle et l'objectif principal de ce travail qui est de comprendre comment les élèves font leur choix d'études nous amènent alors à notre dernière question de recherche schématisée ci-dessous : de quelle manière

les élèves dans les différents profils motivationnels se distinguent en matière d'indécision vocationnelle et de choix d'études ?

Schéma 3

Représentation des trois questions de recherche de ce travail



3. LA PRÉSENTE ÉTUDE

Ce travail a pour objectif d'investiguer l'existence des profils typiques de motivations selon le choix d'études au moyen d'une analyse de profils latents. Pour ce faire, nous explorerons tout d'abord quels sont les principaux sous-groupes d'élèves en fonctions de leurs motivations pour le choix d'études. Ensuite, nous analyserons si ces différents profils motivationnels peuvent être expliqués par les prédicteurs suivants : 1) le genre, 2) le statut social, 3) le niveau d'éducation des parents, 4) l'option spécifique suivie au gymnase et 5) l'adaptabilité de carrière. Finalement, afin de comprendre les liens entre les types de motivation et l'indécision vocationnelle et le choix d'études, nous explorerons si l'appartenance aux différents profils motivationnels prédit le choix d'études et l'indécision vocationnelle.

Fournir une réponse à ces différents questionnements permettra d'explorer et de comprendre une partie du processus d'orientation des gymnasien·ne·s et plus particulièrement leurs motivations à choisir leurs études futures. De cette manière, ce travail peut participer à la compréhension du processus de choix d'études et permet notamment un premier pas vers la compréhension du phénomène d'accroissement des étudiant·e·s universitaires en psychologie.

4. MÉTHODE

4.1. PROCÉDURE

Après avoir reçu l'accord du comité de coordination de la recherche en éducation (CCR) et du comité éthique de l'Université de Lausanne, les gymnases du canton de Vaud ont été sollicités afin de passer le questionnaire dans leurs classes en version papier-crayon. La totalité des gymnases vaudois (treize) ont été sollicités et cinq ont accepté de participer : le gymnase de Chamblandes, le gymnase d'Yverdon, le gymnase de Provence, le gymnase de Bugnon et le gymnase d'Auguste Piccard. Dans tous ces gymnases, entre trois et quatre classes de troisième année ont accepté de participer. La récolte de données dans les gymnases a duré trois mois, de décembre 2022 à février 2023. De plus, lors des deux journées portes ouvertes de l'Université de Lausanne en décembre 2022, d'autres participant·e·s ont accepté de répondre à notre questionnaire en version informatisée.

Les élèves désirant participer à l'étude ont été informé·e·s de ses objectifs, de l'anonymisation de leurs données, de l'étude de suivi et du formulaire de consentement sur la première page du questionnaire et à l'oral. Il a aussi été demandé aux participant·e·s mineur·e·s de mentionner leur participation à l'étude à leurs parents afin que l'on puisse retirer leur participation si ces derniers n'étaient pas en accord avec celle-ci. Le questionnaire durait entre 25 et 40 minutes. Les participant·e·s pouvaient poser des questions à tout moment durant la passation. Une fois les passations terminées, nous avons numéroté les questionnaires afin de conserver l'anonymat des participant·e·s.

4.2. PARTICIPANT·E·S

L'échantillon est composé de 475 participant·e·s ayant accepté de répondre à notre questionnaire. Parmi les 460 participant·e·s ayant renseigné leur genre, 316 s'identifient comme femme (70%) et 134 s'identifient comme homme (30%). Concernant l'âge, 462 participant·e·s ont reporté cette information ($M = 17.98$; $SD = 1.27$). Pour 53% des participant·e·s, au moins un de leur parent a obtenu un diplôme universitaire (six participant·e·s n'ont pas répondu à cette question). Les participant·e·s ont renseigné leur perception de leur niveau économique sur une échelle de 1 à 10, les réponses des 461 participant·e·s ayant répondu s'étendent de 2 à 10 ($M = 6.70$, $SD = 1.67$). 449 participant·e·s ont renseigné leur option spécifique. La répartition des options spécifiques est présentée dans le tableau 1.

Tableau 1
Répartition des options spécifiques

Options spécifiques	N	%
Arts et musique	54	12.03%
Biologie et chimie	48	10.69%
Économie et droit	97	21.6%
Langues	75	16.7%
Philosophie et psychologie	106	23.61%
Physique et application des mathématiques	69	15.37%

Note. Arts et musique = arts visuels et musique ; Langues = italien, espagnol, grec, latin

4.3. MESURES

4.3.1. LES MOTIVATIONS

Les motivations des élèves pour leur choix d'études ont été mesurées en utilisant l'échelle « Facteurs importants dans le choix d'études » qui mesure les motivations pour les élèves dans leur choix de formation et/ou de carrière, avec un accent particulier sur les potentielles motivations des étudiant·e·s désirant étudier la psychologie. L'échelle contient 27 items (entre trois et cinq items par dimensions) et leurs modalités de réponses forment une échelle de Likert allant de 1 (« fortement en désaccord ») à 7 (« fortement en accord »). Des analyses factorielles exploratoires et confirmatoires préliminaires ont été effectuées donnant comme résultats de bons indices d'ajustement, une bonne fiabilité interne et des validités convergentes et divergentes satisfaisantes. L'échelle contient les 7 dimensions suivantes : la curiosité ($\alpha = .78$), aider les autres ($\alpha = .91$), s'aider soi-même ($\alpha = .78$), l'inertie ($\alpha = .77$), le statut social ($\alpha = .87$), l'employabilité ($\alpha = .69$) et la pression extérieure ($\alpha = .86$).

4.3.2. L'INDICATEUR D'ADAPTABILITÉ

L'échelle « *Career Decision-Making Profiles Questionnaire* » (CDA ; Gati & Levin, 2012), traduite en français, évalue six stratégies inadaptées de prise de décision de carrière et fournit aussi un indicateur global d'adaptabilité de la prise de décision de carrière. Levi et Lipshits-Braziler (2021) mettent en lumière des associations moyennes entre les dimensions du CDA et du CAAS (Career Adapt-Abilities Scale ; Savickas & Porfeli, 2012) mesurant l'adaptabilité de carrière et c'est pourquoi, dans ce travail, nous relierons le CDA à l'adaptabilité de carrière. L'échelle contient 18 items (trois items par

dimension) et leurs modalités de réponses forment une échelle de Likert allant de 1 (« fortement en désaccord ») à 7 (« fortement en accord »). Six dimensions de l'échelle sont nécessaires pour fournir l'indicateur d'adaptabilité : la collecte d'informations, le lieu de contrôle, la procrastination, la rapidité de la prise de décision finale, la dépendance aux autres et le désir de plaire aux autres. Dans le présent travail, l'indicateur d'adaptabilité a un coefficient de fiabilité de .88.

4.3.3. L'INDÉCISION VOCATIONNELLE

L'échelle « *Career Decision-Making Difficulties* » (CDDQ ; Gati et al., 1996), traduite en français (Rossier et al., 2021), évalue les difficultés dans la prise de décision de carrière. L'échelle contient 32 items et leurs modalités de réponses forment une échelle de Likert allant de 1 (« fortement en désaccord ») à 7 (« fortement en accord »). L'échelle contient 10 dimensions qui représentent les causes de l'indécision vocationnelle qui peuvent être regroupées en trois catégories : le manque de préparation (manque de motivation, indécision, croyances dysfonctionnelles), le manque d'informations (sur le processus, sur soi, sur les professions et les moyens d'obtenir des informations supplémentaires) et les informations incohérentes (information peu fiable, conflits internes, conflits externes). Dans la présente étude, uniquement le score total a été utilisé et le coefficient de fiabilité est de .90.

4.3.4. DONNÉES SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES

Une partie du questionnaire est dédiée au recueil de données socio-démographiques des participant·e·s. Nous leur avons demandé leur âge, leur genre, leur(s) nationalité(s), leur lieu de naissance, leur(s) langue(s)

maternelle(s), si leur(s) parent(s) ont obtenu un diplôme universitaire, leur statut social sur une échelle d'un à dix, leur option spécifique et leur option complémentaire.

4.4. ANALYSES STATISTIQUES

Les analyses statistiques ont été effectuées à l'aide des logiciels statistiques *R* et *Mplus*. Afin d'analyser les données récoltées, nous avons procédé à une analyse de profils latents (LPA). Cette dernière permet d'établir des profils homogènes en se basant sur les moyennes des variables observées (Gana et al., 2022). Nous avons calculé sept scores ipsatifs pour chaque participant·e en standardisant les scores sur les sept dimensions de l'échelle de motivation. Les scores ipsatifs permettent de saisir les différences intra-individuelles et de minimiser les biais de réponse (Cheung & Chan, 2002). Dans les analyses suivantes, un certain nombre de profils latents a été ajusté aux données selon une série d'étapes itératives. Le nombre idéal de profil a été déterminé sur la base d'indicateurs statistiques, de diagnostic de classification et d'interprétation substantives. Les indicateurs statistiques qui ont été utilisés sont le critère d'information d'Akaike (AIC), le critère d'information bayésien (BIC), le critère d'information bayésien ajusté à la taille de l'échantillon (SABIC), le test du rapport de vraisemblance Vuong-Lo-Mendel-Rubin (VLMR) et le test du Bootstrap Likelihood Ratio (BLRT). Ensuite, un diagnostic de classification, l'entropie relative, a été appliqué pour obtenir des informations quant à la séparation et à l'homogénéité des classes. En certains cas, le nombre optimal de profil peut aussi être choisi selon des apports théoriques et empiriques.

Une fois le nombre de profils idéal déterminé, nous avons pu mettre en relation les profils motivationnels avec les prédicteurs. Les prédicteurs retenus sont le genre, le statut social, le niveau d'éducation des parents, l'option spécifique et l'adaptabilité. Les associations entre les prédicteurs et les profils motivationnels ont été explorées pour les variables continues, c'est-à-dire le genre et l'adaptabilité, à l'aide de l'approche Bolck-Croon-Hagenaars (BCH) et pour les variables catégorielles, c'est-à-dire le statut social, l'option spécifique et le niveau d'étude des parents, à l'aide de la procédure à trois étapes. Finalement, des tests d'indépendance du khi-carré ont examiné les associations entre les profils et le choix d'études futures et l'indécision vocationnelle.

5. RÉSULTATS

5.1. STATISTIQUES DESCRIPTIVES

Les statistiques descriptives des variables sont présentées dans le tableau 2. Ce tableau présente les coefficients alpha, les moyennes, les écarts-types pour toutes les variables et les corrélations entre les variables. La matrice de corrélation présente pour quasi toutes les variables des corrélations faibles et moyennes. Une corrélation est forte et il s'agit de celle entre le CDA (indicateur d'adaptabilité) et le CDDQ (indécision vocationnelle). Les relations significatives entre les variables sont mises en évidence dans le tableau 2.

5.2. PROFILS MOTIVATIONNELS

La première étape des analyses a été de déterminer le nombre de profils qui correspondraient le mieux aux données. Ainsi, les modèles d'un à cinq profils ont été testés. Le tableau 3 présente les résultats de différents indicateurs statistiques et diagnostic de classification pour les cinq modèles testés. Comme le tableau 3 le montre, le AIC, le BIC et la SABIC diminuent à chaque ajout de profil alors que le BLRT est significatif pour tous les modèles testés. Ceci indique que le modèle à deux profils s'accorde mieux aux données que le modèle à un profil. Ensuite, les tests VLMR non significatifs pour les modèles à trois profils ou plus indiquent que le modèle à deux profils est celui qui convient le mieux aux données. Pour le modèle à deux profils, l'entropie indique une bonne homogénéité au sein de chaque profil et une bonne hétérogénéité entre les profils (.86). Par conséquent, le modèle à deux profils a été jugé idéal selon les indicateurs statistiques et le diagnostic de classification.

Tableau 2*Coefficients alpha, moyennes, écart-types et corrélations*

Variable	α	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8
1. CU	.78	3.97	1.75								
2. OT	.91	4.67	1.74	.65**							
3. SE	.78	3.69	1.52	.38**	.36**						
4. IN	.77	3.75	1.44	-.04	.01	.16**					
5. SS	.87	4.23	1.60	-.08	-.04	.14**	.18**				
6. EM	.69	4.48	1.03	-.02	.08	.32**	.36**	.43**			
7. EX	.86	2.71	1.34	.04	.16**	.31**	.38**	.40**	.43**		
8. CDA	.88	4.91	1.00	-.08	-.06	-.21**	-.02	-.08	-.17**	-.29**	
9. CDDQ	.90	3.42	0.86	.18**	.11*	.31**	-.04	.10*	.20**	.15**	-.72**

Note. α , *M* et *SD* sont utilisés afin de représenter respectivement le coefficient alpha, la moyenne et l'écart-type. * indique $p < .05$. ** indique $p < .01$. CU = curiosité intellectuelle, OT = aider les autres, SE = s'aider soi-même, IN = inertie, SS = statut social, EM = employabilité, EX = pression externe

Tableau 3*Indicateurs statistiques et diagnostic de classification pour les modèles LPA*

Indicateurs statistiques						Diagnostic de classification
K	AIC	BIC	SABIC	BLRT	VLMR	Entropie
1	7777	7836	7791	—	—	—
2	7286	7378	7308	<.001	<.001	.86
3	7178	7303	7207	<.001	<i>ns</i>	.88
4	7091	7249	7129	<.001	<i>ns</i>	.87
5	7000	7192	7046	<.001	<i>ns</i>	.85

Note. K = nombre de profils; AIC = Critère d'Information d'Akaike; BIC = Critère d'Information Bayésien; SABIC = BIC ajusté à la taille de l'échantillon; BLRT = *p-valeur* pour le test du rapport de vraisemblance; VLMR = test du rapport de vraisemblance Vuong-Lo-Mendel-Rubin.

Le tableau 4 et les deux graphiques (graphique 2 et graphique 3) présentent les moyennes des sept dimensions de l'échelle de motivation pour chacun des deux profils motivationnels retenus. Le premier profil inclut 307 participant·e·s (65%) et il est caractérisé par des scores hauts sur les dimensions suivantes : la curiosité intellectuelle (0.77) et aider les autres (0.97). Il est également caractérisé par un score bas sur la dimension de la pression externe (-1.06). Les quatre autres dimensions de l'échelle de motivation ne sont pas saillantes dans ce profil. Ce profil a été nommé « profil motivationnel orienté vers l'aide ». Le second profil inclut 167 participant·e·s (35%) et il est caractérisé par des scores hauts dans les dimensions suivantes : l'employabilité (0.77) et le statut social (0.77). Ce profil est aussi caractérisé par des scores bas sur les dimensions suivantes : pression externe (-0.70) et aider les autres (-0.66). Les trois autres dimensions de l'échelle de motivation ne sont pas saillantes dans ce profil motivationnel. Ce profil a été nommé « profil motivationnel orienté

vers l'employabilité ». Comme le tableau 4 le montre, les dimensions qui différencient le plus les deux profils sont : aider les autres et statut social.

Lors de cette étape des analyses, la solution à deux profils a été retenue : le profil motivationnel orienté vers l'aide et le profil motivationnel orienté vers l'employabilité. Le profil motivationnel orienté vers l'aide (figure 3) est caractérisé par les dimensions de l'échelle de motivation de curiosité intellectuelle, d'aider les autres et de pression externe. Le profil motivationnel orienté vers l'employabilité (figure 4) est caractérisé par les dimensions de l'échelle de motivation d'aider les autres, de statut social, d'employabilité et de pression externe.

Tableau 4

Moyennes des sept dimensions de l'échelle de motivation pour les deux profils motivationnels

Dimensions de l'échelle de motivation	Profil motivationnel orienté vers l'aide	Profil motivationnel orienté vers l'employabilité
Curiosité intellectuelle	0.77	0.07
Aider les autres	0.97	-0.66
S'aider soi-même	-0.19	-0.46
Inertie	-0.42	0.23
Statut social	-0.18	0.76
Employabilité	0.11	0.77
Pression externe	-1.06	-0.70

Figure 3

Représentation graphique du profil motivationnel orienté vers l'aide

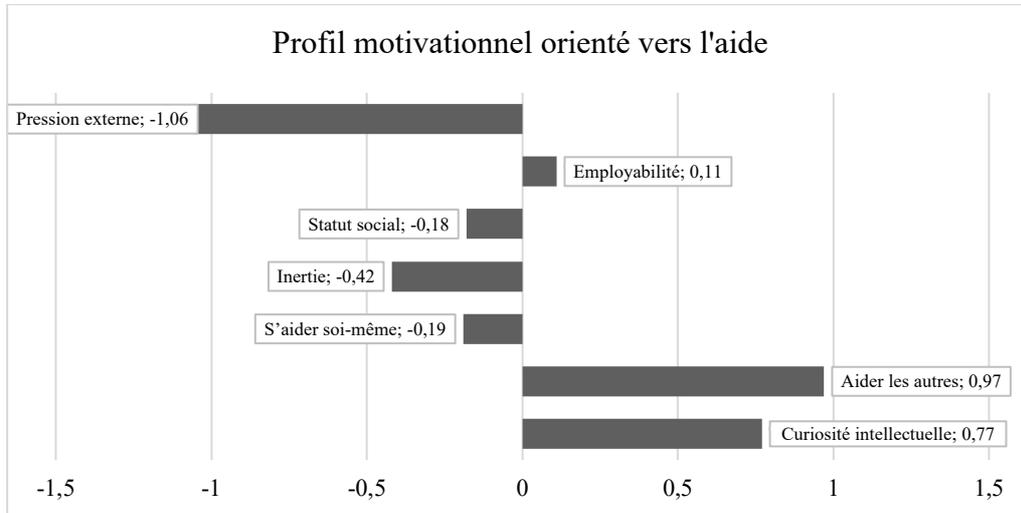
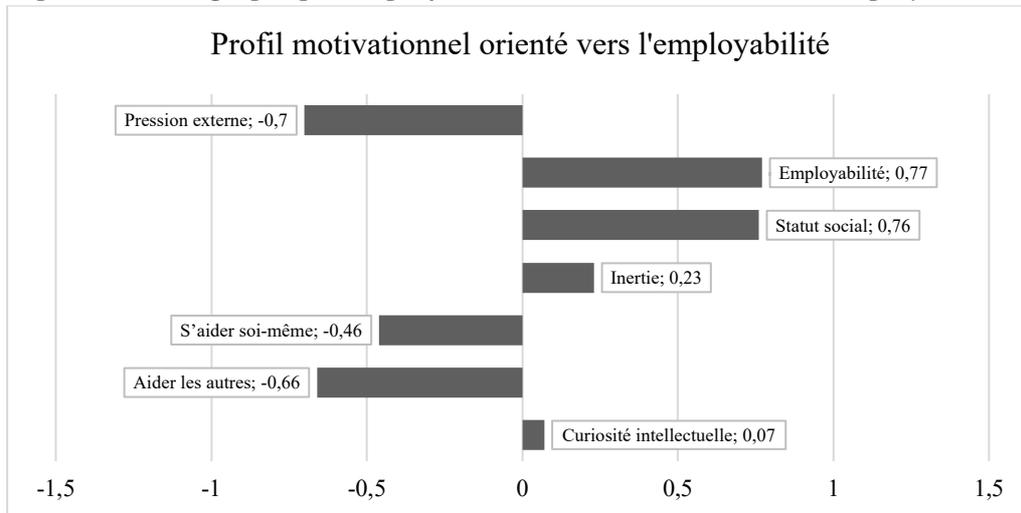


Figure 4

Représentation graphique du profil motivationnel orienté vers l'employabilité



5.3. PRÉDICTEURS SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES ET PSYCHOLOGIQUE

À cette étape de l'analyse statistique, nous avons exploré le lien entre les différents prédicteurs et les deux profils motivationnels. Pour cela, nous avons utilisé l'approche BCH pour les variables continues et la procédure à trois étapes pour les variables catégorielles avec des régressions logistiques multinomiales.

Le tableau 5 présente les différents résultats de ces analyses.

Tableau 5*Variables socio-démographiques pour chaque profil motivationnel*

	Total	Profil motivationnel orienté vers l'employabilité	Profil motivationnel orienté vers l'aide
Âge⁺	17.98 ± 1.27	17.89 ± 0.96	18.03 ± 1.42
Homme^{***}	134	63%	37%
Femme^{***}	316	23%	77%
Statut social^{***}	6.70 ± 1.67	7.13 ± 1.56	6.49 ± 1.69
Éducation des parents⁺	469 (53%)	100 (60%)	149 (40%)
Option spécifique^{***}			
Arts et musique	54	39%	61%
Biologie et chimie	48	19%	81%
Économie et droit	97	58%	42%
Langues	75	29%	71%
Philosophie et psychologie	106	14%	86%
Physique et applications des mathématiques	69	55%	45%
Adaptabilité⁺	4.92 ± 0.99	4.95 ± 1.04	4.90 ± 0.95

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, + *ns*

Le genre est associé de manière significative avec les deux profils motivationnels. Plus spécifiquement, les participants qui s'identifient comme homme sont plus enclins à être classés dans le profil motivationnel orienté vers l'employabilité (relativement aux participantes s'identifiant comme femme ; OR = 7.46, $p < .001$). Ainsi les participantes s'identifiant comme femme sont plus enclines à être classées dans le profil motivationnel orienté vers l'aide (relativement aux participants s'identifiant comme homme).

Le statut social est associé statistiquement de manière significative avec les deux profils motivationnels. Cela signifie que les participant·e·s identifiant appartenir à un niveau social haut seraient plus enclin·e·s à appartenir au profil motivationnel orienté vers l'employabilité (relativement aux participant·e·s identifiant appartenir à un niveau social bas ; OR = 1.31, $p < .01$). Toutefois, ayant une taille d'effet relativement faible (OR < 0.60 ou OR > 1.68), il n'apparaît pas comme un prédicteur significatif quant à l'appartenance à l'un des deux profils motivationnels.

Un test d'indépendance du khi-carré a été conduit afin d'examiner l'association entre l'appartenance aux profils motivationnels et l'option spécifique des participant·e·s. Le résultat de ce test, $\chi^2 = 61.53$, $df = 5$, $p < .001$, indique une association significative entre les deux variables. La force de cette association a été évaluée avec le V de Cramer qui est égale à .37, ce qui indique une taille d'effet large. L'analyse post hoc utilisant la méthode des résidus ajustés a révélé des différences significatives entre les deux profils motivationnels, notamment parmi les participant·e·s qui étudient au gymnase la psychologie et la philosophie (14% vs. 86%), la biologie et la chimie (19% vs. 81%) et les langues (29% vs. 71%). Finalement, l'indicateur d'adaptabilité de carrière et le

niveau d'éducation des parents ne sont pas significatifs quant à prédire l'appartenance à l'un des deux profils motivationnels.

Lors de cette étape des analyses, plusieurs variables sont mises en avant comme prédictives des deux profils motivationnels. Le genre est lié de manière significative aux deux profils motivationnels : les participants s'identifiant comme homme appartiennent au profil orienté vers l'employabilité et les participantes s'identifiant comme femmes appartiennent au profil orienté vers l'aide. Le statut social est associé de manière significative aux profils motivationnels mais la taille de l'effet est faible. Certaines options spécifiques sont significatives quant à l'appartenance aux profils motivationnels. On trouve significativement plus de participant·e·s suivant les options philosophie et psychologie, biologie et chimie et les langues dans le profil motivationnel orienté vers l'aide. Le niveau d'éducation des parents et l'indicateur d'adaptabilité ne sont pas des variables qui prédisent de manière significative l'appartenance aux profils motivationnels.

5.4. RÉSULTATS DES PROFILS MOTIVATIONNELS

Ensuite, nous avons exploré l'association des deux profils motivationnels au choix d'études futures et à l'indécision vocationnelle grâce au test d'indépendance du khi-carré. Le tableau 6 résume les résultats de ces analyses. Un test d'indépendance du khi-carré a été conduit afin d'examiner l'association entre l'appartenance aux profils motivationnels et la profession que les étudiant·e·s préféreraient exercer. Le résultat de ce test, $\chi^2 = 96.75$, $df = 8$, $p < .001$, indique une association significative entre les deux variables.

Tableau 6*Indécision vocationnelle et choix d'études pour chaque profil motivationnel*

	Total	Profil motivationnel orienté vers l'employabilité	Profil motivationnel orienté vers l'aide
<i>Indécision vocationnelle</i> ⁺	3.42 ± 0.86	3.32 ± 0.86	3.47 ± 0.85
<i>Choix d'études</i> ^{***}			
Psychologie	61	2%	98%
Architecture	21	62%	38%
Business	52	73%	27%
Droit	55	40%	60%
Enseignement	78	31%	69%
Ingénierie	32	66%	34%
Médecine	72	15%	85%
Sciences	38	39%	61%
Social et culture	38	32%	68%

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, ⁺ *ns*.

La force de cette association a été évaluée avec le V de Cramer qui est égale à .46, ce qui indique une taille d'effet large. L'analyse post hoc utilisant la méthode des résidus ajustés a révélé des différences significatives entre les deux profils motivationnels, notamment parmi les participant·e·s qui prévoient d'étudier la psychologie (2% vs. 98%), la médecine (15% vs. 85%) et le business (73% vs. 27%).

Un test d'indépendance khi-carré a ensuite été effectué pour examiner l'association entre l'appartenance à un profil motivationnel et le fait que les participant·e·s aient indiqué que la psychologie était leur premier choix ($n = 61$), un choix alternatif ($n = 77$) ou qu'ils n'envisageaient pas du tout d'étudier la psychologie ($n = 309$). Le résultat de ce test, $\chi^2 = 79.68$, $df = 2$, $p < .001$, indique une association significative entre ces deux variables. La force de cette association a été évaluée avec le V de Cramer qui est égale à .42, ce qui indique une taille d'effet large. L'analyse post hoc utilisant la méthode des résidus ajustés a révélé des différences significatives entre les deux profils motivationnels dans les trois groupes : les participant·e·s prévoyant d'étudier la psychologie comme premier choix (98% vs. 2%), les participant·e·s prévoyant d'étudier la psychologie comme alternative (92% vs. 8%), les participant·e·s ne prévoyant pas d'étudier la psychologie (51% vs. 49%). L'association entre l'indécision vocationnelle et l'appartenance à l'un des deux profils motivationnels ne s'est pas montrée significative.

Cette étape d'analyses statistiques met en avant plusieurs résultats. Tout d'abord, l'indécision vocationnelle n'est pas liée de manière significative à l'appartenance à l'un des profils motivationnels. Le choix d'études est lié de manière significative aux profils motivationnels : les élèves désirant étudier la

psychologie ou la médecine appartiennent au profil motivationnel orienté vers l'aide tandis que ceux et celles désirant étudier dans le domaine du business appartiennent au profil motivationnel orienté vers l'employabilité. De plus, lorsque la psychologie est le premier choix ou une alternative, les élèves appartiennent le plus souvent au profil motivationnel orienté vers l'aide, tandis que pour ceux et celles qui ne désirent pas étudier la psychologie, ils se répartissent de manière égale entre les deux profils motivationnels.

6. DISCUSSION

6.1. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Le présent travail a comme objectif d'explorer et de comprendre les motivations des élèves romand·e·s à l'École de maturité quant à choisir la suite de leurs études. Il vise à investiguer si différents profils typiques de motivation existent. De plus, nous explorons si différentes caractéristiques individuelles (genre, statut social, niveau d'éducation des parents, option spécifique et adaptabilité) peuvent prédire l'appartenance aux différents profils motivationnels et si ces derniers expliquent l'indécision vocationnelle et le choix d'études. Ces différents objectifs permettraient d'avoir une meilleure compréhension de la manière dont les élèves font leur choix quant à la suite de leur parcours de formation. En outre, ces résultats apportent un éclairage sur les motivations des élèves intéressé·e·s par les études de psychologie et représentent ainsi un premier pas vers la compréhension de l'augmentation des étudiant·e·s dans ce domaine.

6.1.1. PROFILS MOTIVATIONNELS

La première question de recherche de ce travail interroge l'existence de sous-groupes d'élèves en fonction de leurs motivations. Les analyses statistiques ont pu rendre saillants deux profils motivationnels : un profil motivationnel orienté vers l'aide et un profil motivationnel orienté vers l'employabilité. Les deux profils se différencient principalement sur les dimensions d'aider les autres et le statut social. Chaque profil motivationnel regroupe alors les participant·e·s possédant des motivations semblables pour la suite de leur formation et métier.

Les motivations les plus importantes pour les participant·e·s appartenant au profil motivationnel orienté vers les autres sont le fait d'aider les autres et le fait d'être intéressé·e par le domaine étudié (aider les autres et curiosité intellectuelle) que nous considérons comme des motivations extrinsèques. Ainsi, selon la définition de la motivation intrinsèque de Deci et Ryan (2008), les participant·e·s appartenant à ce profil motivationnel seraient motivé·e·s pour leur future formation, car ils pourraient en retirer de la gratification, du plaisir ou de la satisfaction. L'échelle de motivation contient trois dimensions caractérisées comme des motivations intrinsèques : curiosité intellectuelle, aider les autres et s'aider soi-même. Il est notamment intéressant de constater que la majorité des participant·e·s se trouvent dans le profil motivationnel orienté vers les autres. Ceci pourrait alors indiquer que pour une majorité des élèves l'intérêt pour la discipline en soi est l'un des facteurs les plus importants quant à la manière de choisir ses études comme déjà démontré par plusieurs auteurs (Lent, 2008 ; Poglia et al., 2004 ; Boudrenghien & Frenay, 2011). De plus, ceci peut signifier que la majorité des participant·e·s sont autodéterminé·e·s. Selon la

TAD, plus les motivations sont intrinsèques, plus les individus tendent vers l'autodétermination (Deci & Ryan, 2008).

Les motivations les plus importantes pour les participant·e·s appartenant au profil motivationnel orienté vers l'employabilité sont le fait d'atteindre un statut social élevé, d'obtenir rapidement et facilement un travail et d'être employable grâce à leur formation (statut social et employabilité). Deci et Ryan (2008) définissent la motivation extrinsèque comme l'engagement d'un individu dans une tâche pour ses conséquences extérieures. Ainsi, ces motivations font partie de celles que nous considérons comme des dimensions extrinsèques de l'échelle de motivation tout comme l'inertie et la pression extérieure (qui ne sont pas saillantes pour ce profil), car elles sont extérieures au participant·e. La dimension de pression extérieure n'est caractéristique d'aucun des deux profils motivationnels. En effet, dans les deux profils motivationnels, très peu d'élèves semblent ressentir de la pression extérieure quant à leur choix de formation. Ce résultat est alors plutôt positif, car selon Guay et al. (2003), moins les parents et les pairs soutiennent l'autonomie de leur enfant et plus ils exercent un contrôle, moins les étudiant·e·s ont une perception positive de leur auto-efficacité et de leur autonomie dans le processus de prise de décision de carrière et d'études. Toutefois, considérée comme une motivation plutôt extrinsèque, il est alors questionnant de constater que cette dimension n'est pas saillante pour les participant·e·s appartenant au profil motivationnel orienté vers l'employabilité. Afin d'expliquer ceci, nous pourrions nous demander si en raison de l'individualisme qui caractérise notre société, les styles parentaux seraient en évolution et tendraient plus vers le style démocratique ? Ce style parental est notamment défini par le soutien à l'autodétermination des parents (Joussemet et

al., 2013). Ceci pourrait alors avoir un impact sur la manière dont les élèves perçoivent le soutien et l'accompagnement de leurs parents dans le processus d'orientation. Ils se sentiraient alors davantage à l'origine de leurs décisions.

Les deux profils motivationnels peuvent correspondre à différentes typologies déjà présentes dans la littérature. En effet, nous pouvons tout d'abord comparer les deux profils motivationnels à l'une des deux dimensions de la théorie des valeurs de Schwartz (2006). Cette théorie est constituée de dix valeurs qui sont structurées par deux dimensions : l'ouverture au changement et la continuité, le dépassement de soi et l'affirmation de soi (Schwartz, 2006). Le dépassement de soi correspond au bien-être et à l'intérêt des autres ainsi qu'aux valeurs de la bienveillance, dont l'objectif est l'importance du souci du bien-être des autres, et de l'universalisme dont les objectifs sont la compréhension, la tolérance et la protection du bien-être de tous et de la nature (Schwartz, 2006). L'affirmation de soi correspond à la poursuite d'intérêts propres, la réussite personnelle et la dominance ainsi qu'aux valeurs du pouvoir, dont les objectifs sont le statut social prestigieux, le contrôle des ressources et la domination des personnes, et de la réussite, dont l'objectif est le succès personnel obtenu en démontrant des compétences socialement reconnues (Schwartz, 2006). L'affirmation de soi et le dépassement de soi s'opposent dans cette théorie et par analogie, leurs caractéristiques correspondent à celles des deux profils motivationnels mis en lumière dans ce travail. Ainsi, le profil motivationnel orienté vers l'aide s'accorde avec les caractéristiques du dépassement de soi et le profil motivationnel orienté vers l'employabilité s'accorde avec les caractéristiques de l'affirmation de soi.

De la même manière, parmi les six types de personnalités que propose le modèle RIASEC (1985) afin d'expliquer le choix vocationnel, deux types de personnalités s'alignent particulièrement avec les caractéristiques des deux profils motivationnels. Il s'agit des types social et entrepreneur. Le type social est défini par le fait d'être attiré·e par des activités en contact avec les autres et de les aider et correspondrait ainsi au profil motivationnel orienté vers l'aide. Le type entrepreneur est caractérisé par l'intérêt d'exercer du pouvoir, du contrôle et d'influencer les autres plutôt que de les assister (Savig, 2002 cité dans Lowman, 2022) et correspondrait au profil motivationnel orienté vers l'employabilité. La personnalité du type social apprécie particulièrement les récompenses intrinsèques (Conrads et al., 2016 cité dans Lowman, 2022) en aidant les autres tandis que la personnalité du type entrepreneur est sous-tendue par les récompenses extrinsèques (Catalanello et al., 1978 cité dans Lowman, 2022).

Ce travail met alors en lumière l'existence de différents profils selon les motivations des élèves romand·e·s pour leur suite de formation : un profil motivationnel orienté vers l'aide caractérisé par des motivations intrinsèques et un profil motivationnel orienté vers l'employabilité caractérisé par des motivations extrinsèques. Ces deux profils motivationnels sont en ligne avec les différents types de motivations présentés par la TAD. De plus, il est possible de relier les profils motivationnels à diverses théories et typologies déjà existantes notamment avec certaines personnalités du modèle RIASEC (1985) et certaines valeurs de la théorie des valeurs de Schwartz (2006).

6.1.2. PRÉDICTEURS DES MOTIVATIONS

La deuxième question de recherche de ce travail questionne le lien entre plusieurs prédicteurs socio-démographiques et psychologique et les profils motivationnels. Les prédicteurs sélectionnés sont le genre, le statut social, le niveau d'éducation des parents, l'option spécifique et l'adaptabilité. Nous supposons que tous prédiraient de manière significative l'appartenance à l'un des profils motivationnels. Les analyses statistiques ont permis d'identifier que le genre, le statut social et l'option spécifique sont significatifs quant à prédire l'appartenance à l'un des profils motivationnels contrairement au niveau d'éducation des parents et à l'adaptabilité qui ne prédisent pas l'appartenance aux profils motivationnels.

Le genre permet de prédire de manière significative l'appartenance aux profils motivationnels : les femmes tendent à appartenir au profil orienté vers l'aide tandis que les hommes tendent à appartenir au profil orienté vers l'employabilité. Le choix d'études des femmes aurait tendance à être sous-tendu par des motivations intrinsèques et serait par conséquent plus autodéterminé et celui des hommes par des motivations extrinsèques. Ces résultats rejoignent ceux apportés par différentes études. En effet, l'influence du genre sur l'orientation scolaire et vocationnelle a déjà été mise en avant par plusieurs auteurs (Vouillot, 2007 ; Baudelot & Establet, 2001). Les études montrent aussi que les femmes auraient plus tendance à manifester des intérêts en lien avec « les personnes » et les hommes en lien avec « les choses » (Su et al., 2009). Les femmes seraient plus enclines à développer un type de personnalité social selon le modèle RIASEC (1985) et à posséder des valeurs de dépassement de soi selon la théorie des valeurs de Schwartz (2006). Les hommes, eux, seraient plus

enclins à développer un type de personnalité entrepreneur et à posséder des valeurs d'affirmation de soi. Ceci peut aussi être mis en lien avec les termes de « *caregiver* » et « *breadwinner* » qui décrivent les rôles associés traditionnellement aux hommes et aux femmes. La prédiction du genre quant à l'appartenance aux profils motivationnels pourrait être expliquée par la division sexuée du travail qui influence les représentations que les élèves ont des formations et des métiers (Bosse & Guégnard, 2007). Ainsi la représentation d'une personne-type (Vouillot, 2007) que les personnes ont d'une formation ou d'un métier peut être influencée par les stéréotypes de genre et avoir un impact sur l'orientation des élèves.

Concernant le niveau socio-économique, c'est-à-dire les prédicteurs statut social et niveau d'éducation des parents, les résultats sont contrastés. D'une part, le statut social prédit de manière significative l'appartenance aux profils motivationnels. Les participant·e·s qui perçoivent leur statut social comme haut seraient plus enclins à appartenir au profil motivationnel orienté vers l'employabilité comparativement à ceux et celles qui identifient leur statut social comme bas seraient plus enclin·e·s à appartenir au profil motivationnel orienté vers l'aide. Toutefois, les analyses montrent une taille de l'effet relativement faible, ainsi ces résultats ne peuvent prédire de manière catégorique l'appartenance aux profils motivationnels. Ce résultat fait écho à ce que la littérature présente à ce sujet. En effet, à la fois certaines études affirment une influence du statut social sur les intérêts vocationnels tandis que d'autres nient ce lien. Certaines recherches pointent certaines limites dans la mesure du statut social de leurs participant·e·s (Liu et al., 2004, cité dans Ali et al., 2005 ; Deniz

et al., 2015). En effet, du fait que le statut social peut être mesuré à travers différentes variables (Deniz et al., 2015), ainsi il peut varier d'une étude à l'autre.

D'autre part, le niveau d'éducation des parents ne se montre pas significatif quant à l'appartenance à l'un des profils motivationnels. Ce résultat n'est alors pas en accord avec les résultats apportés par d'autres études qui affirment une influence du niveau d'éducation sur l'orientation et le choix d'études. Le niveau d'éducation des parents pourrait être une variable à travers laquelle il serait possible d'évaluer le statut social. Ainsi, la proximité du niveau d'éducation des parents avec le statut social pourrait alors expliquer ce résultat non significatif pour le niveau d'éducation des parents.

L'option spécifique suivie au gymnase permet de prédire l'appartenance aux profils motivationnels. Les résultats montrent que les élèves suivant les options spécifiques philosophie et psychologie, biologie et chimie et les langues seront plus enclins à appartenir au profil motivationnel orienté vers l'aide. Ces résultats sont cohérents avec ceux d'autres études. Toutefois, aucune option spécifique ne permet de prédire l'appartenance au profil orienté vers l'employabilité. Il est néanmoins intéressant de constater que les élèves suivant l'option spécifique biologie et chimie auraient tendance à appartenir au profil motivationnel orienté vers les autres. En effet, Meyer (1996, cité dans Poggia et al., 2004) explique que les individus obtenant une maturité orientée scientifique se dirigeraient plus vers les sciences exactes, naturelles et techniques ce qui correspondrait plutôt au profil motivationnel orienté vers l'employabilité. Cependant, cette option spécifique peut notamment enseigner certaines bases théoriques à acquérir lorsque l'on se prédestine aux études de médecine. Ainsi, les participant·e·s appartenant au profil motivationnel orienté vers l'aide ayant

choisi comme option spécifique biologie et chimie correspondraient aux participant·e·s désirant débiter des études de médecine, métier caractérisé par l'aide apportée aux autres, et ceci pourrait expliquer alors la prédiction de l'option spécifique biologie et chimie à l'appartenance au profil motivationnel orienté vers l'aide.

Finalelement, le lien entre l'adaptabilité de carrière et les profils motivationnels n'est pas significatif. L'adaptabilité de carrière ne prédit pas l'appartenance aux profils motivationnels. Ce résultat est en désaccord avec la littérature et notamment avec les résultats de Pouyaud et al. (2012). De plus, selon la TAD, les individus animés par des motivations intrinsèques présenteraient de meilleures chances de s'engager dans une formation qui correspond à leurs intérêts et valeurs et de meilleures compétences dans l'exploration de leurs possibilités de formation. Nous aurions pu alors nous attendre à ce que le profil motivationnel orienté vers l'employabilité présente un niveau d'adaptabilité de carrière plus faible que celui orienté vers l'aide. Ce résultat signifierait alors qu'adopter des stratégies inadaptées ou adaptées quant à la prise de décision de carrière n'a pas d'influence sur les intérêts et les motivations des élèves pour la suite de leur formation.

6.1.3. RÉSULTATS DES PROFILS MOTIVATIONNELS

La dernière question à laquelle ce travail cherche à répondre est : de quelle manière les élèves dans les différents profils motivationnels se distinguent en termes de choix d'études et d'indécision vocationnelle ? Les analyses montrent qu'il n'existe pas d'association significative entre les deux profils motivationnels et l'indécision vocationnelle. Ceci signifie que l'appartenance à

l'un des profils motivationnels ne prédit pas la manière dont les élèves prennent des décisions vocationnelles. Il existe, toutefois, un lien significatif entre l'appartenance aux profils motivationnels et le choix d'études.

Les analyses de l'association entre le choix d'études des participant·e·s et les deux profils motivationnels sont significatives pour ceux et celles prévoyant d'étudier la psychologie, la médecine et dans le domaine du business. Les participant·e·s appartenant au profil motivationnel orienté vers l'employabilité ont plus tendance à avoir pour objectif de débiter des études dans le domaine du business. Effectivement, 73% des participant·e·s qui choisissent le domaine du business appartiennent au profil orienté vers l'employabilité. Les participant·e·s qui appartiennent au profil motivationnel orienté vers l'aide ont plus tendance à désirer se diriger vers les études de la médecine et de la psychologie. En effet, 85% des élèves intéressé·e·s par le domaine de la médecine et 98% de ceux et celles intéressé·e·s par le domaine de la psychologie se trouvent dans le profil motivationnel orienté vers l'aide. Ces résultats indiquent que l'échelle de motivation est une mesure fidèle et un bon prédicteur des motivations des participant·e·s qui souhaitent étudier un de ces domaines (psychologie, médecine ou business) et ce particulièrement pour les participant·e·s désirant étudier la psychologie. Ce résultat indique que l'échelle de motivation mesure de manière extrêmement précise les motivations des participant·e·s désirant étudier la psychologie.

Finalement, nous n'avons pas découvert de lien significatif entre l'appartenance aux profils motivationnels et l'indécision vocationnelle. Cela signifie que les profils motivationnels ne permettent pas d'expliquer l'indécision vocationnelle chez les participant·e·s. Ces résultats ne sont pas en ligne avec

ceux de la littérature (Guay, 2005 ; Guay et al., 2003). Si le processus de prise de décision est facilité pour les individus présentant des motivations internes, des résultats significatifs entre l'indécision vocationnelle et le profil motivationnel orienté vers l'employabilité auraient pu être observés. Ceci aurait été cohérent avec les apports de la TAD : les motivations intrinsèques plus autodéterminées conduiraient à moins d'indécision vocationnelle. De plus, ces résultats sont aussi contradictoires avec ceux de Burns et al. (2013) se concentrant sur l'approche de la personnalité pour expliquer les choix d'études. Ces auteurs (Burns et al., 2013) proposent que la personnalité du type social (correspondante au profil motivationnel orienté vers l'aide) du modèle RIASEC (Holland, 1985) serait moins encline à présenter de l'indécision vocationnelle en comparaison au type de personnalité du type entrepreneur (correspondante au profil motivationnel orienté vers l'employabilité) (Burns et al., 2013). La personnalité du type social soucieuse d'aider les autres explorerait plus les professions et notamment celle d'aide et de conseils et aurait alors moins tendance à faire face à l'indécision vocationnelle que le type de personnalité du type entrepreneur (Burns et al., 2013). Leur étude met alors en lumière que la personnalité du type entrepreneur corrèle et prédit de manière significative l'indécision vocationnelle contrairement à la personnalité du type social (Burns et al., 2013). L'étude conclut que les intérêts expliquent et prédisent une part importante de l'indécision vocationnelle (Burns et al., 2013).

6.2. LIMITATIONS ET RECHERCHES FUTURES

Ce travail présente plusieurs limites et plusieurs ouvertures quant à de futures potentielles recherches. En premier lieu, notre échantillon inclut

uniquement des élèves en École de maturité et se concentre sur une seule région de la Suisse, la Romandie. Il se pourrait alors que nos résultats ne soient pas généralisables à tous les élèves en l'école de maturité professionnelle ou spécialisée et aux élèves de Suisse alémanique, par exemple. Pour pallier cette limite, il serait alors intéressant d'explorer si dans des populations suivant d'autres formations post-obligatoires et dans d'autres régions suisses les mêmes profils motivationnels se démarqueraient ou si de nouveaux profils émergeraient des données.

En second lieu, nous pouvons souligner une limite concernant la dimension de la curiosité intellectuelle faisant partie de notre échelle mesurant les motivations des élèves. En effet, cette dimension a été créée en concentrant certains items sur l'intérêt du développement humain, du comportement humain et le fonctionnement du cerveau. Ces thématiques sont principalement étudiées dans les domaines de la psychologie et de la médecine. C'est notamment ce qui peut expliquer la forte association entre l'appartenance des élèves désirant étudier la médecine et particulièrement la psychologie au profil motivationnel orienté vers l'aide. Cette orientation vers la curiosité du comportement humain, du fonctionnement du cerveau et du développement humain pourrait ainsi biaiser les réponses des participant·e·s ayant un intérêt pour d'autres domaines qui s'éloignent de la psychologie et de la médecine. Ainsi, dans de futures recherches ayant comme but d'investiguer les motivations des élèves à choisir leurs études, il serait nécessaire de généraliser les items de la dimension « curiosité intellectuelle » afin qu'ils puissent être applicables à différents corps de métiers.

En troisième lieu, une limite concernant le prédicteur de l'option spécifique peut être notée. Cette variable ne correspond pas à la définition que l'on donne aux variables socio-démographiques. En effet, une variable socio-démographique définit la position sociale d'un individu (âge, genre, niveau de revenu, etc.) (Université de Genève, s. d.). De plus, cette variable n'est pas tout à fait au même niveau que les autres variables socio-démographiques de ce travail. En réalité, il s'avère que l'option spécifique peut déjà représenter un choix d'études en soi, ainsi la mesure pour comprendre son influence sur les motivations correspondrait plus à la dimension inertie de l'échelle de motivation (qui n'est significative pour aucun des profils motivationnels).

Finalement, un point de vue qualitatif dans les recherches futures pourrait compléter ce travail. Aubin-Auger et al. (2008) expliquent que les méthodes quantitatives et qualitatives peuvent se compléter dans le but d'obtenir une approche plus large et plus riche. En effet, les méthodes qualitatives permettraient d'accéder au vécu des élèves quant au choix auquel ils sont confronté·e·s et d'investiguer plus profondément les motivations importantes pour leur choix d'études et par quels facteurs elles sont influencées. Ces mêmes auteurs (Aubin-Auger et al., 2008) notifient qu'un travail quantitatif peut notamment faciliter une recherche qualitative en identifiant les participant·e·s et leurs critères d'inclusion. Ainsi, les caractéristiques des individus appartenant aux deux profils motivationnels de ce travail pourraient, par exemple, définir les critères d'inclusion de la population d'une potentielle recherche qualitative.

Il serait, en outre, intéressant pour de futures recherches d'explorer d'autres variables prédictives des profils motivationnels. En effet, dans ce travail, les prédicteurs retenus afin de prédire les profils motivationnels sont pour

la plupart des variables socio-démographiques, sauf l'adaptabilité. Bien que certains de ces prédicteurs expliquent l'appartenance aux deux profils motivationnels, nombreux sont les facteurs pouvant avoir un impact sur les motivations. Il serait alors pertinent d'investiguer l'existence de profils motivationnels selon d'autres prédicteurs relevant des caractéristiques personnelles, comme : l'anxiété face au choix, la personnalité, les résultats scolaires ou encore selon les compétences cognitives.

6.3. IMPLICATIONS POUR LA PRATIQUE

Ce travail apporte plusieurs implications pour la pratique des psychologues conseiller·ère·s en orientation. Tout d'abord, comme mentionné plus tôt, l'échelle de motivation mesure avec précision les motivations des élèves désirant débiter des études en psychologie. Elle pourrait permettre aux élèves n'étant pas sûr·e·s de leur choix et de leurs motivations de savoir si leur profil motivationnel se rapproche de ceux ou celles prévoyant de commencer des études en psychologie. De manière plus large, les profils motivationnels prédisent aussi le choix d'études pour les élèves désirant se diriger dans les études de médecine et dans le domaine de business. Ainsi, de la même façon que l'échelle pourrait donner des indications sur le profil motivationnel des élèves désirant se diriger dans les études en psychologie, elle pourrait également donner des indications sur le profil motivationnel de ceux ayant pour objectif de se diriger dans les domaines du business ou de la médecine. Cette échelle pourrait alors représenter un outil d'évaluation des motivations dans la pratique des psychologues conseiller·ère·s en orientation. Il peut affiner l'évaluation des motivations de certain·e·s consultant·e·s et ainsi offrir une évaluation spécifique

particulièrement importante dans l'accompagnement de l'orientation des élèves. Effectivement, être employé·e dans une vocation qui correspond et est congruente avec les motivations et intérêts vocationnels de l'individu mène à une meilleure satisfaction professionnelle (Spokane et al., 2000, cité dans Hirschi, 2010 ; Feldman, 2003, cité dans Burns et al., 2013).

En outre, comme mentionnés plus tôt, les apports de la TAD mettent en avant qu'une motivation autodéterminée, donc intrinsèque, est bénéfique pour le bien-être des individus (Ryan & Deci, 2017 ; Ryan & Deci, 2000). Plusieurs recherches ont pu mettre en avant les implications positives de la motivation intrinsèque. Cette dernière est un bon prédicteur de la réussite scolaire (Harter et Connell, 1984, cité dans Brasselet & Guerrien, 2010). Les élèves motivé·e·s intrinsèquement présentent une meilleure persistance dans les études (Pelletier, Vallerand et Senécal, 1992, cité dans Brasselet & Guerrien, 2010) tandis que les élèves qui présentent un profil motivationnel extrinsèque auraient plus tendance à abandonner leurs études avant la fin (Vallerand & Bissonnette, 1992 cité dans Brasselet & Guerrien, 2010). La motivation intrinsèque est aussi liée à des comportements d'exploration et de recherche d'informations en lien avec l'orientation (Blustein, 1988, cité dans Brasselet & Guerrien, 2010). Ces résultats sont alors très intéressants et utiles pour les psychologues conseiller·ère·s en orientation. En effet, le renforcement de la motivation intrinsèque peut alors se révéler bénéfique. L'entretien motivationnel est un outil visant renforcer la motivation intrinsèque des individus et cohérente avec la TAD (Naar-King & Suarez, 2021). Il est défini comme une « méthode de communication directive centrée sur le client visant à l'augmentation de la motivation intrinsèque par l'exploration et la résolution de l'ambivalence »

(Lécallier & Michaud, 2004, p. 129). L'entretien motivationnel représente alors une posture clinique couplée à certaines techniques (Naar-King & Suarez, 2021) qui permet de guider et de renforcer les motivations intrinsèques des élèves à accomplir un changement, ici celui de s'engager dans des études.

7. CONCLUSION

Ce travail a permis d'identifier et d'explorer les différents profils motivationnels des élèves romand·e·s en dernière année d'École de maturité pour leur future formation et leur futur métier. Nous avons montré qu'il existe deux profils motivationnels que nous avons nommés « profil motivationnel orienté vers l'aide » et « profil motivationnel orienté vers l'employabilité ». Ces profils motivationnels sont en ligne avec la théorie de l'autodétermination proposée par Deci et Ryan (2017). En outre, plusieurs liens peuvent notamment être faits avec d'autres théories (la théorie des valeurs de Schwartz et le modèle RIASEC de Holland). Ce travail met en lumière différents prédicteurs de l'appartenance aux profils motivationnels : le genre, le statut social et l'option spécifique suivie à l'École de maturité. Les femmes ont plus tendance à appartenir au profil motivationnel orienté vers l'aide tandis que les hommes au profil motivationnel orienté vers l'employabilité. Ces résultats peuvent notamment être expliqués par les représentations sociales et les rôles traditionnellement associés aux hommes et aux femmes, tous deux influencés par les stéréotypes de genre. Un statut social haut semble prédire l'appartenance au profil motivationnel orienté vers l'employabilité tandis qu'un statut social bas semble prédire l'appartenance au profil motivationnel orienté vers l'aide. Toutefois, ce résultat est à considérer avec précaution, car il présente une faible

taille d'effet. Les participant·e·s suivant les options spécifiques philosophie et psychologie, biologie et chimie et les langues ont tendance à appartenir au profil motivationnel orienté vers l'aide. Cependant, le choix de l'option spécifique peut représenter pour certain·e·s un premier pas vers le choix d'études futures, ces résultats sont ainsi également à prendre avec précaution. L'appartenance aux profils motivationnels prédit le choix d'études : les participant·e·s appartenant au profil motivationnel orienté vers l'employabilité envisagent plutôt de débiter des études dans le domaine du business et ceux et celles qui appartiennent au profil motivationnel orienté vers l'aide se prédestinent plutôt aux domaines de la psychologie ou de la médecine. De plus, ce travail démontre que les profils motivationnels ne sont pas influencés par l'adaptabilité de carrière des participant·e·s et qu'ils n'influencent pas l'indécision de vocationnelle des participant·e·s.

Ces différents éléments offrent une meilleure compréhension et permettent d'éclairer le processus de choix d'études et de carrière chez les élèves romand·e·s en dernière année d'École de maturité, et ce notamment pour ceux et celles qui choisissent la psychologie. En outre, ce travail démontre que l'échelle de motivation mesure précisément les motivations des participant·e·s désirant s'orienter dans le domaine de la psychologie. Cette échelle représente un potentiel outil supplémentaire pour l'évaluation et la pratique des psychologues conseiller·ère·s en orientation. Finalement, les différentes limites de ce travail mettent en perspective de futures potentielles recherches tant quantitatives que qualitatives.

BIBLIOGRAPHIE

- Ali, S. R., McWhirter, E. H., & Chronister, K. M. (2005). Self-Efficacy and Vocational Outcome Expectations for Adolescents of Lower Socioeconomic Status : A Pilot Study. *Journal of Career Assessment*, *13*, 40-58.
<https://doi.org/10.1177/1069072704270273>
- Atitsogbe, K. A., Moumoula, I. A., Rochat, S., Antonietti, J.-P., & Rossier, J. (2018). Vocational interests and career indecision in Switzerland and Burkina Faso : Cross-cultural similarities and differences. *Journal of Vocational Behavior*, *107*, 126-140.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.04.002>
- Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A. M., Imbert, P., & Letrilliart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer*, *84*(19), 142-5.
- Baudelot, C., & Establet, R. (2001). La scolarité des filles à l'échelle mondiale. In *La dialectique des rapports hommes-femmes: Vol. 2e éd.* (p. 103-124). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bloss.2001.02.0103>
- Bonnefoy, L., & Olry-Louis, I. (2020). Anticipations lycéennes de la transition vers l'université : Représentations sociales et dynamiques motivationnelles. *Carrières, leadership et conflits*, *11*.
- Boudrenghien, G., & Frenay, M. (2011). La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : Rôle des représentations et motivations à l'égard de son

projet de formation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40/2, Article 40/2.

<https://doi.org/10.4000/osp.3073>

Bosse, N., & Guégnard, C. (2007). Les représentations des métiers par les jeunes : Entre résistances et avancées. *Travail, genre et sociétés*, N° 18(2), 27-46.

<https://doi.org/10.3917/tgs.018.0027>

Brasselet, C., & Guerrien, A. (2010). Sentiment de liberté et influence dans la décision d'orientation scolaire : Effets sur la motivation scolaire des élèves en classe de première. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39/4, Article 39/4.

<https://doi.org/10.4000/osp.2883>

Bratti, M., & Staffolani, S. (2001). Performance accademica e scelta della facoltà universitaria : Aspetti teorici e evidenza empirica. *IDEAS Working Paper Series from RePEc*.

<https://search.proquest.com/docview/1697560084?pq-origsite=primo>

Burns, G. N., Morris, M. B., Rousseau, N., & Taylor, J. (2013). Personality, interests, and career indecision : A multidimensional perspective. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(10), 2090-2099.

<https://doi.org/10.1111/jasp.12162>

Cabras, C., & Mondo, M. (2018). Future Orientation as a Mediator Between Career Adaptability and Life Satisfaction in University Students. *Journal of Career Development*, 45(6), 597-609.

<https://doi.org/10.1177/0894845317727616>

Carré, P., & Fenouillet, F. (2009). *Traité de psychologie de la motivation: Théories et pratiques*. Dunod.

Castro, D., & Santiago, M. (2005). Évolution des représentations et construction identitaire du métier de psychologue. Résultats de l'enquête nationale. *Journal des Psychologues*, 233, 15-18.

Cheung, M. W.-L., & Chan, W. (2002). Reducing Uniform Response Bias With Ipsative Measurement in Multiple-Group Confirmatory Factor Analysis. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(1), 55-77.
https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0901_4

Collisson, B., Eck, B. E., & Harig, T. (2021). Introducing Gen Z psychology majors: Why they choose to major in psychology (and what they expect to learn). *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/stl0000249>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The « What » and « Why » of Goal Pursuits : Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. [Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains.]. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(1), 24-34. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.24>

- Deniz, K., Türe, E., Uysal, A., & Akar, T. (2015). Investigation of Vocational Interest and Preference in Terms of Gender and Socio-economic Status. *Eurasian Journal of Educational Research*, 57, Article 57. <https://doi.org/10.14689/ejer.2014.57.1>
- Dufoyer, J. P. (1996). Les étudiants en psychologie, leurs études et leur insertion professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 50(427), 115-125.
- Dupriez, V., Monseur, C., & Campenhoudt, M. van. (2009). *Étudier à l'université : Le poids des pairs et du capital culturel face aux aspirations d'études*. <https://shs.hal.science/halshs-00561511>
- Edey Gamassou, C., & Moisson-Duthoit, V. (2012). Le travail des professionnels de la relation d'aide : Jongler avec des gratifications et des souffrances. *Gestion*, 37(2), 65-71. <https://doi.org/10.3917/riges.372.0065>
- État de Vaud. (2023a). Enseignement tertiaire. *Site officiel État de Vaud*. Consulté le 29 janvier 2023, sur <https://www.vd.ch/themes/etat-droit-finances/statistique/statistiques-par-domaine/15-education-et-sciences/enseignement-tertiaire>
- État de Vaud. (2023b). École de maturité. *Site officiel État de Vaud*. Consulté le 3 février 2023, sur <https://www.vd.ch/themes/formation/formations-gymnasiales/ecole-de-maturite#c1205158>

- Faurie, I., & Giacometti, N. (2017). Effets de l'indécision de carrière et du sentiment d'efficacité personnelle sur le vécu de la transition lycée-université. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 46/2, Article 46/2. <https://doi.org/10.4000/osp.5378>
- Fenouillet, F. (2016). Les théories de la motivation (2^e édition). *Dunod*.
- Fournier, G., Lachance, L., Viviers, S., Lahrizi, I. Z., Goyer, L., & Masdonati, J. (2020). Development and initial validation of a multidimensional questionnaire on the relationship to work (RWQ). *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 20(1), 123-168. <https://doi.org/10.1007/s10775-019-09397-0>
- Gagnon, É., Ratelle, C. F., Guay, F., & Duchesne, S. (2019). Developmental trajectories of vocational exploration from adolescence to early adulthood : The role of parental need supporting behaviors. *Journal of Vocational Behavior*, 115. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103338>
- Gana, K., Caumeil, B., & Broc, G. (2022). L'analyse typologique en classes et profils latents en psychologie: principes de base et applications. *L'Année psychologique*, (1), 185-222. <https://doi.org/10.3917/anpsy1.221.0185>
- Gati, I., Gadassi, R., & Mashiah-Cohen, R. (2012). Career decision-making profiles vs. styles: Convergent and incremental validity. *Journal of Vocational Behavior*, 81(1), 2–16. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.03.004>

- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology, 43*, 510-526. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.4.510>
- Gati, I., & Levin, N. (2012). The stability and structure of career decision-making profiles: A 1-year follow-up. *Journal of Career Assessment, 20*(4), 390–403. <https://doi.org/10.1177/1069072712448892>
- Ginevra, M. C., Pallini, S., Vecchio, G. M., Nota, L., & Soresi, S. (2016). Future orientation and attitudes mediate career adaptability and decidedness. *Journal of Vocational Behavior, 95-96*, 102-110. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.08.003>
- Ginevra, M. C., Annovazzi, C., Santilli, S., Di Maggio, I., & Camussi, E. (2018). Breadth of Vocational Interests : The Role of Career Adaptability and Future Orientation. *The Career Development Quarterly, 66*(3), 233-245. <https://doi.org/10.1002/cdq.12145>
- Grenier, C. (2010). Pour mieux cerner le rôle des parents en orientation scolaire et professionnelle. *Orientation.ca* (bulletin en ligne).
- Guay, F. (2005). Motivations underlying career decision-making activities: The career decision-making autonomy scale (CDMAS). *Journal of Career Assessment, 13*(1), 77–97. <https://doi.org/10.1177/1069072704270297>

- Guay, F., Senécal, C., Gauthier, L., & Fernet, C. (2003). Predicting career indecision : A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology, 50*(2), 165-177. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.2.165>
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence : Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior, 74*(2), 145-155. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.01.002>
- Hirschi, A. (2010). Individual predictors of adolescents' vocational interest stabilities. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 10*(1), 5-19. <https://doi.org/10.1007/s10775-009-9171-2>
- Hofaidhllaoui, M. & Alain, R. (2014). Favoriser le développement de l'employabilité : un enjeu pour les individus et pour les organisations. *Revue de gestion des ressources humaines, 93*, 32-53. <https://doi.org/10.3917/grhu.093.0032>
- Holland. (1985). *Making vocational choices : a theory of vocational personalities and work environments* (2nd ed). Prentice-Hall.
- Huillery, E., & Guyon, N. (2014). *Choix d'orientation et origine sociale : Mesurer et comprendre l'autocensure scolaire*. <https://hal-sciencespo.archives-ouvertes.fr/hal-03460147>

Huteau, M. (2007). Intérêts professionnels (vocational interests). In *Orientation et insertion professionnelle* (p. 268-275). Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.guich.2008.01.0268>

Joussemet, M., Mageau, G. A., & Emond Pelletier, J. (2013). Mieux comprendre le style parental optimal: la contribution de la théorie de l'autodétermination. *Psychologie Québec*, 30(26), 35-39.

Joye, D. (2023). *Le prestige des professions en Suisse*. <https://doi.org/10.22019/SC-2023-00001>

Lafontaine, D., Vermandele, C., Plaigin, C., Dupriez, V., Maroy, C., & Van Campenhoudt, M. (2010). Profil des étudiants entamant des études universitaires et analyse des choix d'études. *Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 78.
<https://orbi.uliege.be/handle/2268/41035>

Lannegrand-Willems, L. (2008). La question de la construction identitaire à l'adolescence à deux paliers de l'orientation : La troisième et la terminale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37/4, Article 37/4. <https://doi.org/10.4000/osp.1793>

Lécallier, D., & Michaud, P. (2004). L'entretien motivationnel. *Alcoologie et addictologie*, 26(2), 129-134.

Lent, R. W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : Considérations théoriques et pratiques (S. Blanchard, Trad.).

L'orientation scolaire et professionnelle, 37/1, Article 37/1.

<https://doi.org/10.4000/osp.1597>

Levin, N., & Lipshits-Brazil, Y. (2022). Facets of adaptability in career decision-making.

International Journal for Educational and Vocational Guidance, 22(3), 535-556.

<https://doi.org/10.1007/s10775-021-09489-w>

Lowman, R. L. (2022). The “Big Six” RIASEC interest types. In *Career assessment :*

Integrating interests, abilities, and personality (p. 63-82). American Psychological

Association. <https://doi.org/10.1037/0000254-004>

Maggiori, C., Johnston, C. S., Krings, F., Massoudi, K., & Rossier, J. (2013). The role of

career adaptability and work conditions on general and professional well-being.

Journal of Vocational Behavior, 83(3), 437-449.

<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.07.001>

Milani, T., Cournoyer, L., & Bourdon, S. (2007). L'influence des parents sur le choix d'études

au collégial.

Morin, E., Prost, C., Albert, M.C. (2015). *L'adaptabilité professionnelle pour réussir sa*

carrière. (p. 52-68).

Mucchielli, A. (2015). *Les motivations*. QUE SAIS-JE.

- Najib, H. H. M., & Aljanabi, A. (2020). The Mediation Role of Career Adaptability between Career Commitment and Career Motivation : An Empirical Investigation. *Information Management and Business Review*, 12(1(I)), 27-40.
[https://doi.org/10.22610/imbr.v12i1\(I\).3033](https://doi.org/10.22610/imbr.v12i1(I).3033)
- Naar-King, S., & Suarez, M. (2021). *L'entretien motivationnel avec les adolescents et les jeunes adultes*. InterEditions.
- Noël, M.-F. (2014). *Choix scolaires, perception de la valeur des études et relations sociales de jeunes québécois au postsecondaire : Une analyse qualitative longitudinale*.
<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/6393>
- Office fédérale de la statistiques. (2022). *Degré tertiaire – Hautes Écoles*.
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/personnes-formation/degre-tertiaire-hautes-ecoles.html>
- Place, D., & Vincent, B. (2009). L'influence des caractéristiques sociodémographiques sur les diplômes et les compétences. *Economie et Statistique*, 424(1), 125-147.
<https://doi.org/10.3406/estat.2009.8034>
- Poglia, E., & Molo Bettelini, C., & Alippi, M., & Wernli, B., & Ostinelli-Bolgé, G. (2004). Le choix des études universitaires en Suisse: une enquête auprès des étudiant(e)s en sciences exactes, naturelles et techniques ainsi qu'en sciences sociales. Office fédéral de l'éducation et de la science.

- Poglia, E., & Molo, C. (2007). Le choix des études universitaires : Sciences sociales plutôt que sciences exactes et techniques ? Enquête auprès des étudiantes et des étudiants débutant(e)s dans les hautes écoles universitaires en Suisse. *Schweizerische Zeitschrift Für Bildungswissenschaften*, 29(1), 125-150. <https://doi.org/10.24452/sjer.29.1.4767>
- Pouyaud, J., Vignoli, E., Dosnon, O., & Lallemand, N. (2012). Career adapt-abilities scale-France form : Psychometric properties and relationships to anxiety and motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 692-697. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.021>
- Rossier, J., Rochat, S., Sovet, L., & Bernaud, J.-L. (2021). Validation of a French version of the Career Decision-Making Difficulties Questionnaire: Relationships with self-esteem and self-efficacy. *Journal of Career Development*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/08948453211009975>
- Roussel. (2000). La motivation au travail: concept et theories. *IDEAS Working Paper Series from RePEc*.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory : Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Publications.
- Sawyer, S. M., Afifi, R. A., Bearinger, L. H., Blakemore, S.-J., Dick, B., Ezeh, A. C., & Patton, G. C. (2012). Adolescence : A foundation for future health. *The Lancet*, 379(9826), 1630-1640. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60072-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60072-5)

- Savickas, M. L., (2005) The Theory and Practice of Career Construction. Dans Brown, S. D., & Lent, R. W. (dirs.). *Career Development and Counseling : Putting Theory and Research to Work* (pp. 42-71). John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). The Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661–673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x>
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : Théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, 47(4), 929-968. <https://doi.org/10.3917/rfs.474.0929>
- Soresi, S., Nota, L., & Ferrari, L. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-Italian Form : Psychometric properties and relationships to breadth of interests, quality of life, and perceived barriers. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 705-711. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.020>
- Su, R., Rounds, J., & Armstrong, P. I. (2009). Men and things, women and people : A meta-analysis of sex differences in interests. *Psychological Bulletin*, 135(6), 859. <https://doi.org/10.1037/a0017364>

Université de Genève. (s. d.). Données socio-démographiques. *Unige*. Consulté le 3 août 2023, sur <https://www.unige.ch/dife/observatoire/les-thematiques-etudiantes/donnees-sociodemographiques>

Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire. *Saint-Laurent : Éditions du nouveau pédagogique*.

Viau, R. (2009). La motivation en contexte scolaire (2e éd.). *Bruxelles: De Boeck*, 21-67.

Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés, N° 18(2)*, 87-108. <https://doi.org/10.3917/tgs.018.0087>

Vrignaud, P., & Bernaud, J.-L. (2005). *L'évaluation des intérêts professionnels*. Editions Mardaga.

Watts, A. G. (2006). *Career development learning and employability*. York: Higher Education Academy.

Willner, T., Lipshits-Braziler, Y., & Gati, I. (2023). Construction and Initial Validation of the Higher Education Orientations Questionnaire. *Journal of Career Assessment, 31(1)*, 85-108. <https://doi.org/10.1177/10690727221090621>

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE



Choisir Mon Parcours

Nous vous remercions d'avoir accepté de participer à cette étude.

Ce questionnaire porte sur vos choix de carrière. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, **c'est votre point de vue personnel qui est important.**

Vos réponses seront traitées de manière strictement confidentielle et en accord avec le code de déontologie de la Société Suisse de Psychologie.

La passation de ce questionnaire devrait prendre environ 15 minutes.

Imprimé sur du papier recyclé



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Conditions générales :

- Cette étude est destinée à comprendre les intérêts professionnels des gymnasien·ne·s, la manière dont elles et ils prennent leurs décisions de carrière et leur éventuel intérêt à bénéficier d'un soutien en orientation.
- Il s'agit d'une étude n'entraînant aucun risque.
- Vous pourrez à tout moment annuler votre participation sans avoir à vous justifier.
- La participation à cette étude ne demande aucune aptitude particulière.
- Votre participation n'est pas rémunérée.
- La confidentialité des résultats individuels est garantie en toutes circonstances.
- Les données récoltées ne seront pas partagées avec des enseignant·e·s, des administrations scolaires, des familles ou d'autres chercheuses et chercheurs.
- Vous pouvez nous contacter pour recevoir un résumé des résultats principaux de cette enquête, une fois celle-ci terminée.

Votre collaboration nous est très précieuse et nous vous remercions vivement pour le temps que vous consacrerez à cette étude.

En donnant votre accord, vous reconnaissez avoir pris connaissance des conditions générales ci-dessus et vous consentez à participer à cette étude de manière libre et éclairée.

J'ai pris connaissance des conditions générales de participation à cette étude et j'accepte librement d'y participer.

Dans quelle mesure avez-vous été intéressé·e à demander de l'aide à quelqu'un pour faire le choix d'un domaine d'études ou d'une profession ?

1

2

3

4

5

6

7

pas du tout intéressé·e

très intéressé·e

Veillez nommer **3 à 5 professions** (par exemple, architecte, sociologue, enseignant·e) que vous seriez potentiellement intéressé·e à exercer.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

10. Je crois que le choix d'une carrière se fait une seule fois et pour la vie.	1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---	---

1	2	3	4	5	6	7	
fortement en désaccord							fortement en accord
11. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je ne sais pas quelles sont les étapes à suivre.	1	2	3	4	5	6	7
12. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je ne sais pas quels sont les facteurs à prendre en considération.	1	2	3	4	5	6	7
13. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je ne sais pas comment combiner les informations que j'ai sur moi-même et les informations que j'ai sur les différentes voies professionnelles.	1	2	3	4	5	6	7
14. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je ne sais toujours pas quelles professions m'intéressent.	1	2	3	4	5	6	7
15. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je ne suis pas encore sûr-e de mes préférences professionnelles (par exemple, quel type de relation je veux avoir avec les gens, quel environnement de travail je préfère).	1	2	3	4	5	6	7
16. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je n'ai pas assez d'informations sur mes compétences (par exemple, aptitudes numériques et verbales) et/ou sur mes traits de personnalité (par exemple, la persévérance, la capacité d'initiative, la patience).	1	2	3	4	5	6	7
17. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je ne sais pas quels seront à l'avenir mes compétences et/ou mes traits de personnalité.	1	2	3	4	5	6	7
18. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je n'ai pas assez d'informations sur les différentes professions et formations existantes.	1	2	3	4	5	6	7

exemple, j'ai l'impression d'être patient-e à l'égard d'autrui alors que certaines personnes me décrivent comme étant impatient-e).	
---	--

1	2	3	4	5	6	7						
fortement en désaccord					fortement en accord							
25. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car j'ai des informations contradictoires sur l'existence ou les caractéristiques d'une profession ou d'une formation en particulier.						1	2	3	4	5	6	7
26. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je suis attiré-e de façon équivalente par un grand nombre de professions et il m'est difficile de faire un choix parmi elles.						1	2	3	4	5	6	7
27. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je n'aime aucune des professions ou des formations auxquelles je peux prétendre.						1	2	3	4	5	6	7
28. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car la profession qui m'intéresse a une caractéristique qui me dérange (par exemple, je m'intéresse à la médecine, mais je n'ai pas envie d'étudier aussi longtemps).						1	2	3	4	5	6	7
29. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car mes préférences ne peuvent pas être combinées dans une seule profession, et je n'ai pas envie de renoncer à l'une d'entre elles (par exemple, j'ai envie de travailler en tant qu'indépendant-e, mais j'ai également envie d'avoir un revenu fixe).						1	2	3	4	5	6	7
30. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car mes aptitudes et mes compétences ne correspondent pas à celles requises par les professions qui m'intéressent.						1	2	3	4	5	6	7

1	2	3	4	5	6	7
fortement en désaccord				fortement en accord		
31. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car les personnes qui sont importantes pour moi (comme mes parents ou mes ami-e-s) ne sont pas d'accord avec l'option de carrière que j'envisage et/ou avec les caractéristiques professionnelles que je vise.						1 2 3 4 5 6 7
32. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car les recommandations des personnes qui sont importantes quant à la profession qui me conviendrait ou les caractéristiques professionnelles qui devraient guider mon choix sont contradictoires.						1 2 3 4 5 6 7

Ma manière de prendre des décisions de carrière						
Les affirmations suivantes se réfèrent à différentes facettes du processus de prise de décision de carrière. Veuillez indiquer votre degré d'accord avec les affirmations suivantes, en utilisant l'échelle de réponse allant de 1 (« fortement en désaccord ») à 7 (« fortement en accord »).						
1	2	3	4	5	6	7
fortement en désaccord				fortement en accord		
1. Je ne récolte pas les informations de manière exhaustive ; j'ai tendance à fonder ma décision sur des informations facilement accessibles.						1 2 3 4 5 6 7
2. Je ne suis pas seul-e responsable des conséquences de mes décisions ; le destin et la chance affecteront ma future carrière.						1 2 3 4 5 6 7
3. J'ai tendance à repousser ma décision de carrière.						1 2 3 4 5 6 7

15. J'ai tendance à repousser la prise de décision autant que je peux.	1 2 3 4 5 6 7
16. Lorsque j'arrive au stade final de la prise de décision, j'hésite beaucoup.	1 2 3 4 5 6 7
17. Je préfère que d'autres personnes partagent la responsabilité de mes choix.	1 2 3 4 5 6 7
18. Les attentes de mes proches sont le facteur le plus important pour ma prise de décision.	1 2 3 4 5 6 7

Cette étude s'intéresse en particulier aux **études en psychologie**. Nous aimerions ainsi connaître votre opinion quant à la profession de psychologue. Vos réponses sont précieuses, que vous trouviez cette profession intéressante ou non. 😊

Pouvez-vous nommer 2 à 5 **qualités** nécessaires qu'une personne devrait posséder (ou développer) afin d'être un·e bon·ne psychologue ?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Si vous vous comparez aux autres élèves de votre école, dans quelle mesure ces qualités vous caractérisent ?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ne me caractérisent pas du tout

me caractérisent fortement

Professions de la psychologie

Vous trouverez ci-dessous une liste de professions liées au domaine de la psychologie.

Veuillez indiquer si vous connaissez chacune des professions et, le cas échéant, si vous pourriez être intéressé-e à l'exercer (pas intéressé-e, intéressé-e, très intéressé-e).

1. Psychologue scolaire	Je ne connais pas cette profession	Pas intéressé-e	Intéressé-e	Très intéressé-e
2. Psychologue conseiller-ère en orientation	Je ne connais pas cette profession	Pas intéressé-e	Intéressé-e	Très intéressé-e
3. Psychologue du sport	Je ne connais pas cette profession	Pas intéressé-e	Intéressé-e	Très intéressé-e
4. Psychologue légale	Je ne connais pas cette profession	Pas intéressé-e	Intéressé-e	Très intéressé-e
5. Psychothérapeute	Je ne connais pas cette profession	Pas intéressé-e	Intéressé-e	Très intéressé-e
6. Psychologue clinicien-ne	Je ne connais pas cette profession	Pas intéressé-e	Intéressé-e	Très intéressé-e
7. Neuropsychologue	Je ne connais pas cette profession	Pas intéressé-e	Intéressé-e	Très intéressé-e

8. Psychologue d'urgence	Je ne connais pas cette profession	Pas intéressé-e	Intéressé-e	Très intéressé-e
9. Psychologue de la santé	Je ne connais pas cette profession	Pas intéressé-e	Intéressé-e	Très intéressé-e
10. Psychologue de l'enfance et de l'adolescence	Je ne connais pas cette profession	Pas intéressé-e	Intéressé-e	Très intéressé-e
11. Gérontopsychologue	Je ne connais pas cette profession	Pas intéressé-e	Intéressé-e	Très intéressé-e
12. Psychologue du travail et des organisations	Je ne connais pas cette profession	Pas intéressé-e	Intéressé-e	Très intéressé-e
13. Spécialiste en médiation et gestion de conflits	Je ne connais pas cette profession	Pas intéressé-e	Intéressé-e	Très intéressé-e

Facteurs importants dans le choix de carrière

Les affirmations suivantes décrivent différents **facteurs** qui peuvent être importants pour certaines personnes dans leur choix d'une formation académique ou d'une carrière.

Veuillez indiquer votre degré d'accord avec les facteurs suivants, en utilisant l'échelle de réponse allant de 1 (« pas du tout ») à 7 (« tout à fait important »).

1	2	3	4	5	6	7
pas du tout important			tout à fait important			
Je souhaite choisir une formation...						1 2 3 4 5 6 7
1. ... que je trouve fascinante.						1 2 3 4 5 6 7
2. ... qui me permettra d'obtenir facilement un travail.						1 2 3 4 5 6 7
3. ... qui me permettra d'atteindre un certain statut social.						1 2 3 4 5 6 7
4. ... qui me permettra d'aider les personnes en difficulté.						1 2 3 4 5 6 7
5. ... qui me permettra de trouver de nombreuses opportunités d'emploi.						1 2 3 4 5 6 7
6. ... que je connais déjà.						1 2 3 4 5 6 7
7. ... qui me permettra d'étudier le comportement humain.						1 2 3 4 5 6 7
8. ... que mes proches m'ont recommandée.						1 2 3 4 5 6 7
9. ... qui me permettra de mieux me comprendre.						1 2 3 4 5 6 7
10. ... qui me permettra d'apprendre comment l'être humain se développe tout au long de la vie.						1 2 3 4 5 6 7
11. ... qui me permettra de satisfaire les personnes importantes pour moi.						1 2 3 4 5 6 7

1	2	3	4	5	6	7
pas du tout important			tout à fait important			
Je souhaite choisir une formation...						1 2 3 4 5 6 7

12. ... qui me permettra de commencer à travailler avec peu ou pas de formation complémentaire.	
13. ... qui me permettra d'exercer une profession prestigieuse.	1 2 3 4 5 6 7
14. ... qui me permettra d'aider les autres à se sentir mieux.	1 2 3 4 5 6 7
15. ... qui me permettra d'acquérir des connaissances.	1 2 3 4 5 6 7
16. ... qui me permette de continuer dans un domaine d'études qui m'est familier.	1 2 3 4 5 6 7
17. ... que mon entourage perçoit comme la meilleure option pour moi.	1 2 3 4 5 6 7
18. ... qui me permettra de trouver des solutions à mes problèmes.	1 2 3 4 5 6 7
19. ... qui me permettra d'être rapidement efficace au travail.	1 2 3 4 5 6 7
20. ... qui me permettra de ne pas décevoir ma famille.	1 2 3 4 5 6 7
21. ... qui me permettra d'avoir une carrière remarquable.	1 2 3 4 5 6 7
22. ... qui me permettra de soutenir les personnes traversant des périodes difficiles.	1 2 3 4 5 6 7
23. ... qui me permettra de comprendre le fonctionnement du cerveau.	1 2 3 4 5 6 7
24. ... que ma famille m'encourage à choisir.	1 2 3 4 5 6 7
25. ... qui me permettra d'apprendre à surmonter des expériences difficiles dans ma vie.	1 2 3 4 5 6 7
26. ... qui me permettra de continuer dans un domaine d'études que je connais déjà.	1 2 3 4 5 6 7
1	2
3	4
5	6
7	

pas du tout important	tout à fait important
Je souhaite choisir une formation...	
27. ... qui me permettra de développer les compétences et les capacités qui correspondent à ce que les employeurs recherchent.	1 2 3 4 5 6 7

Avez-vous d'autres facteurs qui sont importants pour vous dans le choix d'une formation

académique ou professionnelle (choix de carrière) ? Si oui, veuillez les spécifier.

Données sociodémographiques

Afin de mieux comprendre vos réponses, nous avons besoin de connaître quelques éléments sur vous et votre parcours.

Âge : _____

Identité de genre (cochez toutes les réponses applicables) :

Femme

Homme

Je m'identifie comme : _____

Nationalité(s) : _____

Lieu de naissance (pays) : _____

Langue(s) maternelle(s) :

L'un de vos parents a-t-il un diplôme universitaire ?

Oui

Non

Imaginez une échelle à dix échelons représentant la situation des personnes vivant en Suisse. Au dixième échelon se trouvent les personnes les mieux loties - celles qui ont le plus de moyens matériels, le plus haut niveau de formation et les emplois les plus valorisés. Au premier échelon se trouvent les personnes les plus mal loties - celles qui ont les moyens matériels les plus limités, le niveau de formation les plus faible et les emplois les moins valorisés, voire aucun emploi. Où situeriez-vous votre famille sur cette échelle ?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



Quelle est votre option **spécifique** ?

- | | | |
|---|----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Arts visuels | <input type="checkbox"/> Grec | <input type="checkbox"/> Philosophie et psychologie |
| <input type="checkbox"/> Biologie et chimie | <input type="checkbox"/> Italien | |
| <input type="checkbox"/> Economie et droit | <input type="checkbox"/> Latin | <input type="checkbox"/> Physique et applications des mathématiques |
| <input type="checkbox"/> Espagnol | <input type="checkbox"/> Musique | |

Quelle est votre option **complémentaire** ?

- Applications des mathématiques
- Arts visuels
- Biologie
- Chimie
- Économie et droit
- Géographie
- Histoire
- Histoire et sciences des religions
- Informatique
- Musique
- Physique
- Sport

Seriez-vous intéressé·e à participer à une étude de suivi ? Si oui, veuillez nous fournir votre adresse e-mail personnelle à nouveau ou votre n° de téléphone :

Avez-vous un commentaire ou une remarque au sujet de ce questionnaire ?

Fin du questionnaire

Nous vous remercions une nouvelle fois d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

Pour toute question, n'hésitez pas à nous contacter à l'adresse suivante : nimrod.levin@unil.ch

